



Doctorado en Educación

TESIS DOCTORAL:

EL DESARROLLO DE LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE. PROCESOS Y FACTORES DE CAMBIO PARA LA MEJORA DE LAS ESCUELAS

Gabriela J. Krichesky

Directores:

Dr. F. Javier Murillo Torrecilla

Dra. Claudia Romero

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Universidad Autónoma de Madrid

Abril de 2013

AGRADECIMIENTOS

Escribir una tesis doctoral es una tarea solitaria que solo puede desarrollarse mediante el apoyo de quienes, de alguna u otra manera, acompañan cada etapa del proceso.

Primero quiero agradecer a mi familia. A mis padres que apoyaron cada decisión y se adaptaron a todas las estrategias metodológicas incondicionalmente, a mi abuela por inculcarme el amor a la educación y el deseo de aprender, y a mi hermana por estar *siempre*.

Agradezco profundamente a Javier, mi director, porque ha sido un auténtico privilegio trabajar a su lado todos estos años. Por sus enseñanzas, por su paciencia, por su generosidad académica, por haber sido siempre un verdadero ejemplo de aprendizaje colaborativo, y por haberme contagiado ese espíritu de mejora permanente que da sentido a todo lo que hacemos. También quiero agradecer a Claudia, mi directora, por sus altos niveles de confianza, por asesorarme siempre con calidad y calidez, y por entusiasmarme con la “práctica” en momentos de tanta teoría.

Quiero agradecer también a mis amigos y compañeros de viaje sin los cuales no hubiera llegado hasta aquí. Esta tesis no hubiera sido posible sin la energía y el humor de Sole, sin los desafíos y cuestionamientos intelectuales de Héctor, sin la calidez de Chenda, sin la amistad incondicional y sabiduría de Tania, sin las lecciones de vida de Reyna, y sin los aprendizajes (personales y profesionales) compartidos con Cynthia.

Quiero dar gracias también a Reyes por los ánimos constantes, a los profesores y miembros de GICE (Grupo de Investigación sobre Cambio Educativo para la Justicia Social) por su constante colaboración, y a Luna Alfón por su amabilidad, predisposición y su permanente interés en mi trabajo.

Esta tesis fue también posible gracias a quienes, voluntaria y cordialmente, me abrieron la puerta de sus centros para compartir sus vivencias y percepciones. Este trabajo no abarca ni la mitad de todo lo que he aprendido a partir de sus experiencias: su trabajo diario, silencioso y anónimo, son verdaderas muestras de que el cambio y la mejora son realmente posibles.

A los que estuvieron lejos y celebraron cada paso a la distancia, y a todos los que de alguna manera facilitaron y acompañaron este proceso que hoy llega a su fin. A todos ustedes, a mi comunidad personal de aprendizaje: ¡Gracias! Esto también es de ustedes.

Índice General

Capítulo 1. INTRODUCCIÓN.....	19
Capítulo 2. CAMBIO EDUCATIVO Y MEJORA ESCOLAR	25
2.1. El concepto de cambio.....	25
2.2. Mejora de la Escuela.....	38
Capítulo 3. ¿QUÉ ES UNA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE? ANTECEDENTES, INVESTIGACIONES Y DEFINICIONES	91
3.1. Antecedentes del modelo	91
3.2. Principales investigaciones sobre las Comunidades Profesionales de Aprendizaje	108
3.3. La Comunidad Profesional de Aprendizaje: un tema de definiciones	128
Capítulo 4. LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE EN LA PRÁCTICA: DESARROLLO Y FUNCIONAMIENTO	151
4.1. Condiciones de desarrollo.....	151
4.2. Procesos de desarrollo.....	157
4.3. Modalidades de trabajo en una Comunidad Profesional de Aprendizaje	165
4.4. El impacto de una Comunidad Profesional de Aprendizaje: efectos y resultados	190
Capítulo 5. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	201
5.1. Objetivos de la investigación.....	201
5.2. Enfoque metodológico: una aproximación a la investigación cualitativa	203
5.3. Diseño de la investigación.....	209
5.4. Los criterios de calidad en la investigación cualitativa	219
Capítulo 6. TRANSITANDO SURES: EN BÚSQUEDA DE DOS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE	223
6.1. Un pequeño instituto, una gran escuela. El caso del IES Las Alondras.	223
6.2. La innovación que no descansa. El caso del IES Los Girasoles.....	247
Capítulo 7. SER O NO SER COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE. ÉSA ES LA CUESTIÓN	281
7.1. Delimitando el sentido de comunidad.....	281
7.2. La colaboración docente: ¿clima o política? (o el eterno debate del huevo y la gallina).....	292

7.3. Pedir y dar ayuda: ampliando los márgenes de la reciprocidad docente	300
7.4. Aprender para desarrollar, desarrollar para aprender: el aprendizaje organizacional en las escuelas.	306
7.5. Resultados finales: procesos y perspectivas de desarrollo	313
7.6. Lecciones aprendidas sobre el desarrollo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.....	318
Capítulo 8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	329
8.1. Discusión.....	329
8.2. Resultados y aportes. ¿Qué hemos aprendido?.....	338
8.3. Aplicando lo aprendido: Los aportes de la CPA al aprendizaje docente y al desarrollo de las escuelas	342
8.4. Limitaciones de la investigación	346
8.5. Mirando hacia adelante: Futuras investigaciones	349
8.6. A modo de cierre	351
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	353

Índice Analítico

Capítulo 1. INTRODUCCIÓN.....	19
Capítulo 2. CAMBIO EDUCATIVO Y MEJORA ESCOLAR	25
2.1. El concepto de cambio.....	25
2.1.1. El cambio en educación.....	26
2.1.1.1. Conceptualizaciones preliminares	26
2.1.1.2. Una primera aproximación a la terminología	28
2.1.2. Diferentes perspectivas sobre el cambio educativo.....	32
2.1.2.1. Una visión compleja sobre el cambio educativo	33
2.1.2.2. El cambio moderno y el cambio posmoderno	34
2.1.2.3. Una visión más radical sobre el cambio educativo.....	35
2.1.3. El cambio y la resistencia.....	36
2.2. Mejora de la Escuela.....	38
2.2.1. Desarrollo histórico del Movimiento de Mejora de la Escuela	38
2.2.1.1. Antecedentes al movimiento: el cambio impuesto.....	39
2.2.1.2. Primer período: cuando la mejora fue de la escuela.....	41
2.2.1.3. Segundo período: la influencia de la Investigación sobre Eficacia Escolar.....	44
2.2.1.4. Tercer período: el retorno de la reforma a gran escala.....	46
2.2.1.5. Lecciones aprendidas: hacia dónde enfocar hoy la mejora	48
2.2.2. Conceptualización y Modelos de Mejora de la Escuela	51
2.2.2.1. El Proyecto Internacional para la Mejora de la Escuela (ISIP)	51
2.2.2.2. El proyecto 'Improving the Quality of Education for All' (IQEA).....	53
2.2.2.3. Las perspectivas iberoamericanas sobre la Mejora de la Escuela.....	57
2.2.2.4. Un modelo sistémico para la mejora de la escuela.....	59
2.2.3. Las aportaciones de la Investigación sobre Eficacia Escolar	62
2.2.3.1. Qué es la Eficacia Escolar	62
2.2.3.2. Las diferencias entre la Investigación sobre Eficacia Escolar y el Movimiento de Mejora de la Escuela	67
2.2.3.3. Aportaciones de la línea de Investigación sobre Eficacia Escolar al Movimiento de Mejora de la Escuela	69
2.2.3.4. El modelo de Mejora de la Eficacia Escolar.....	71
2.2.4. Factores de mejora	74
2.2.4.1 La cultura escolar	75
2.2.4.2. El liderazgo	82
Capítulo 3. ¿QUÉ ES UNA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE? ANTECEDENTES, INVESTIGACIONES Y DEFINICIONES.....	91
3.1. Antecedentes del modelo	91

3.1.1. Primeras investigaciones sobre el aislamiento, el individualismo y la colaboración docente	92
3.1.1.1 La mirada sociológica de Dan Lortie	92
3.1.1.2. Escuelas estancadas y escuelas en movimiento: Los aportes de Susan Rosenholtz	93
3.1.1.3. Judith Little y las primeras conceptualizaciones sobre la colaboración docente	94
3.1.2. Las comunidades de práctica: una nueva forma de pensar el aprendizaje	95
3.1.3. Las organizaciones que aprenden.....	97
3.1.3.1. Por qué no aprenden las organizaciones	98
3.1.3.2. El pensamiento sistémico como objeto y consecuencia del aprendizaje organizacional.....	99
3.1.3.3. La organización que aprende: una organización inteligente	102
3.1.3.4. Las escuelas como organizaciones que aprenden	103
3.2. Principales investigaciones sobre las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.....	108
3.2.1. La investigación desde Stanford: La CPA como estrategia de implementación de reforma	108
3.2.2. La investigación desde Wisconsin: nuevas perspectivas sobre la reforma	112
3.2.3. La investigación desde Texas: Un paso hacia el aprendizaje	116
3.2.4. La investigación inglesa: la CPA desde una mirada más inclusiva.....	119
3.2.5. Una pequeña gran investigación sobre la formación de una comunidad docente.....	124
3.2.6. Algunas posibles conclusiones	127
3.3. La Comunidad Profesional de Aprendizaje: un tema de definiciones	128
3.3.1. La Comunidad Profesional de Aprendizaje como estrategia de innovación.....	128
3.3.1.1. Richard DuFour: la voz de la práctica	129
3.3.1.2. Las conceptualizaciones del Instituto Annenberg.....	130
3.3.1.3. Las nuevas aportaciones de McLaughlin y Talbert: una mirada práctica	131
3.3.2. La Comunidad Profesional de Aprendizaje: una cultura escolar diferente	132
3.3.2.1. Las construcciones teóricas de Mitchell y Sackney.....	133
3.3.2.2. La Comunidad Profesional de Aprendizaje desde la perspectiva de Andy Hargreaves	135
3.3.2.3. Juan Manuel Escudero y las intenciones políticas detrás de la Comunidades Profesionales de Aprendizaje	137
3.3.2.4. ¿Comunidades de innovación o culturas de aprendizaje?	138
3.3.3. Características esenciales de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje	138
3.3.3.1. Desde Wisconsin, las primeras cinco características	139
3.3.3.2. Los aportes de Shirley Hord: cinco ¿nuevas? dimensiones	141
3.3.3.3. Las doce dimensiones inglesas	144
3.3.3.4. Aunando definiciones	147
Capítulo 4. LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE EN LA PRÁCTICA:	
DESARROLLO Y FUNCIONAMIENTO	151
4.1. Condiciones de desarrollo.....	151

4.1.1. Condiciones organizativas y condiciones sociales.....	151
4.1.2. Factores que inhiben, factores que facilitan	154
4.1.3. Sobre el desarrollo de la confianza	156
4.2. Procesos de desarrollo.....	157
4.2.1. Principales lineamientos y pautas de acción	157
4.2.2. Etapas y fases de desarrollo	160
4.2.3. El papel del liderazgo	162
4.3. Modalidades de trabajo en una Comunidad Profesional de Aprendizaje	165
4.3.1. El trabajo colaborativo entre el profesorado	166
4.3.2. La indagación sobre la práctica.....	174
4.3.3. La investigación-acción.....	181
4.3.4. Redes de aprendizaje	186
4.4. El impacto de una Comunidad Profesional de Aprendizaje: efectos y resultados	190
4.4.1. Los aportes vinculados a la cultura escolar	190
4.4.2. Incidencias de una Comunidad Profesional de Aprendizaje en los aprendizajes del alumnado.....	195
Capítulo 5. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	201
5.1. Objetivos de la investigación.....	201
5.2. Enfoque metodológico: una aproximación a la investigación cualitativa	203
5.2.1. Estudio de casos	205
5.2.2. La recolección de datos.....	207
5.3. Diseño de la investigación.....	209
5.3.1. Selección de los casos	209
5.3.2. Categorías de análisis e instrumentos de recogida de la información.....	212
5.3.3. Trabajo de campo	214
5.3.4. Análisis de datos: La Teoría Fundamentada y el uso del Atlas.ti.....	216
5.4. Los criterios de calidad en la investigación cualitativa	219
Capítulo 6. TRANSITANDO SURES: EN BÚSQUEDA DE DOS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE	223
6.1. Un pequeño instituto, una gran escuela. El caso del IES Las Alondras.	223
6.1.1. Una historia de luchas y triunfos	224
6.1.2. En dirección hacia buenos resultados: liderando con la voz y el ejemplo.....	225
6.1.3. La comunidad unida no se da por vencida	227
6.1.4. Unir para resolver: la colaboración entre el profesorado.....	232
6.1.5. ¿Me ayudas? Necesito desahogarme (o de por qué cuesta tanto a los profesores compartir sus dificultades).....	236
6.1.6. El deseo de aprender, la dificultad de formalizar	240
6.2. La innovación que no descansa. El caso del IES Los Girasoles.....	247
6.2.1. Siempre girando.....	248
6.2.2. Dime cómo comunicas y te diré lo que consigues.....	250
6.2.3. Apoyo, implicación y responsabilidades compartidas (o cómo conformar una comunidad)	252
6.2.4. La colaboración docente: un objetivo de (y para) la mejora	257

6.2.5. Explicar, acompañar y sugerir: la ayuda omnipresente	263
6.2.6. Aprender para cambiar: la formación como estrategia de mejora	268
Capítulo 7. SER O NO SER COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE. ÉSA ES LA CUESTIÓN	281
7.1. Delimitando el sentido de comunidad.....	281
7.1.1. Visiones y valores compartidos: destinos y trayectos para alcanzar la mejora de la escuela.....	282
7.1.2. ¿Acompañar o animar? Descifrando el apoyo en las escuelas.....	284
7.1.3. No es personal, es profesional. Características de la comunicación y la confianza entre el profesorado	285
7.1.4. Escuchar, preocuparse, participar: ejemplos y modelos de implicación docente	286
7.1.5. De afuera hacia adentro y viceversa: los caminos que conducen a la mejora	287
7.1.6. Distribuye y reinarás	289
7.1.7. ¿Docentes en Comunidad o Comunidad de Docentes?.....	290
7.2. La colaboración docente: ¿clima o política? (o el eterno debate del huevo y la gallina)	292
7.2.1. La colaboración como coordinación: contar mucho para cambiar poco	293
7.2.2. La colaboración como desarrollo conjunto. Una forma de construir entre todos.....	295
7.2.2.1. Desarrollo conjunto de materiales.....	295
7.2.2.2. Desarrollo conjunto de actividades interdisciplinarias	296
7.2.2.3. Desarrollo conjunto de proyectos generales de centro	297
7.2.3. Entre todos podemos: la colaboración como resolución conjunta de problemas.....	298
7.3. Pedir y dar ayuda: ampliando los márgenes de la reciprocidad docente	300
7.3.1. Sobre luces y sombras. El por qué y para qué del pedido de ayuda entre profesores.....	300
7.3.2. Dime cómo solicitas y te diré qué buscas	301
7.3.3. Compartiendo la enseñanza: la solicitud de ayuda como desprivatización de la práctica	303
7.3.4. Lo pides, lo tienes. Distintas formas de brindar ayuda entre el profesorado.....	305
7.4. Aprender para desarrollar, desarrollar para aprender: el aprendizaje organizacional en las escuelas.	306
7.4.1. La formación en el centro. Una nueva (y vieja) manera de abordar el desarrollo del profesorado	307
7.4.2. Yo aprendo, tú aprendes, el aprende: nosotros aprendemos.	308
7.4.2.1. Aprendizaje como intercambio de ideas y experiencias	309
7.4.2.2. Aprendizaje como observación entre pares.....	309
7.4.2.3. Aprendizaje a partir de la enseñanza entre pares	310
7.4.2.4. Aprendizaje a partir de la reflexión sobre la práctica	310
7.4.3. ¿Aprender desde el otro o aprender con el otro? Posiciones y preposiciones que definen los aprendizajes docentes	311
7.5. Resultados finales: procesos y perspectivas de desarrollo	313

7.5.1. Sobre comunidades, colaboraciones y aprendizajes docentes.....	313
7.5.2. Ser o no ser una Comunidad Profesional de Aprendizaje. ¿Es esa la cuestión?	315
7.6. Lecciones aprendidas sobre el desarrollo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje	318
7.6.1. Obstáculos que impiden el desarrollo de una CPA	318
7.6.1.1. ¿Qué estás pensando? Las representaciones que no se presentan	318
7.6.1.2. ¿Culpables o culpabilizados? Estableciendo responsabilidades en las escuelas	319
7.6.1.3. Educación pública, ¿aulas privadas?	320
7.6.1.4. Obstáculos para el desarrollo de una CPA: piedras que entorpecen el avance de la colaboración y el aprendizaje docente	322
7.6.2. Superando obstáculos: ¿Qué se necesita para desarrollar una CPA?	323
7.6.2.1. Definir responsabilidades	323
7.6.2.2. Definir conceptos	324
7.6.2.3. Definir problemas	324
7.6.3. El desarrollo de CPA: una cuestión de definiciones	325
Capítulo 8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	329
8.1. Discusión	329
8.1.1. En igualdad de condiciones... ¿los mismos procesos?	330
8.1.2. El liderazgo para el desarrollo: dos direcciones bien encaminadas	333
8.1.3. Lo que falta: algunos tópicos pendientes.....	336
8.2. Resultados y aportes. ¿Qué hemos aprendido?	338
8.3. Aplicando lo aprendido: Los aportes de la CPA al aprendizaje docente y al desarrollo de las escuelas.....	342
8.4. Limitaciones de la investigación	346
8.5. Mirando hacia adelante: Futuras investigaciones	349
8.6. A modo de cierre	351
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	353

Índice de Figuras

Figura 2.1. Un marco para la mejora escolar.....	55
Figura 2.2. Un modelo analítico de eficacia escolar para centros españoles de primaria.....	65
Figura 2.3. Marco de Mejora de la Eficacia Escolar	73
Figura 3.1. Modelo provisional de una escuela que opera como una CPA eficaz.....	123
Figura 3.2. Relación entre las dimensiones de una comunidad	141
Figura 3.3. Características esenciales de una CPA	148
Figura 4.1. Relaciones entre las condiciones estructurales de una comunidad	153
Figura 4.2. Relaciones entre recursos sociales y humanos	154
Figura 4.3. Los tres campos de conocimiento en una red de aprendizaje	188
Figura 6.1. Categorías descriptivas de la cultura escolar del IES Las Alondras....	231
Figura 6.2 Categorías descriptivas de la colaboración en el IES Las Alondras.....	236
Figura 6.3. Categorías descriptivas del aprendizaje docente en el IES Las Alondras	247
Figura 6.4. Categorías descriptivas de la cultura escolar del IES Los Girasoles ...	256
Figura 6.5. Categorías descriptivas de la colaboración docente en el IES Los Girasoles.....	263
Figura 6.6. Categorías descriptivas del aprendizaje docente en el IES Los Girasoles.....	280
Figura 7.1. Elementos constitutivos de una CPA	326
Figura 7.2. Cultura de aprendizaje en una CPA	327

Índice de Tablas

Tabla 2.1. Diferencias entre La Eficacia Escolar y La Mejora de la Escuela	68
Tabla 2.2. Aportaciones de la Eficacia Escolar y la Mejora de la escuela al modelo de Mejora de la Eficacia Escolar	72
Tabla 6.1. Datos del IES Las Alondras. Curso escolar 2011-2012	224
Tabla 6.2. Datos del IES Los Girasoles. Curso escolar 2011-2012	247
Tabla 7.1. Características del sentido de comunidad.....	292
Tabla 7.2. Caracterización de las distintas modalidades de colaboración docente	299
Tabla 7.3. Características de los pedidos de ayuda entre docentes	306
Tabla 7.4. Modelos de formación docente.....	308
Tabla 7.5. Aprender desde el otro vs. Aprender con el otro	312

Capítulo 1.

INTRODUCCIÓN

Creer fervientemente en algo, en estos tiempos, no parece fácil. En esta modernidad líquida (Bauman, 2007) en la que lo efímero coexiste con un alto descreimiento en las instituciones y una desconfianza absoluta en las autoridades, a menudo el desencanto con la realidad es tan abrumador que confiar en la capacidad del cambio y la mejora puede sonar hasta ilusorio. La escuela, como institución pública, sufre en carne propia las problemáticas sociales, económicas y políticas que convergen en una crisis de importantes dimensiones.

Escribir una tesis sobre el desarrollo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) en este contexto supone cierta cuota de esperanza, alimentada por el firme convencimiento de que la mejora de la escuela es, además de necesaria, una tarea posible y alcanzable.

La presente investigación surge así desde un fuerte compromiso con la idea del cambio y la mejora escolar. Este trabajo pretende, humildemente, sumar voces y evidencia empírica a una alternativa que se sabe ya eficaz a la hora de optimizar los procesos de aprendizaje y enseñanza en las escuelas. Se trata, en definitiva, de profundizar sobre procesos y estrategias que descansan sobre el anhelo de transformar a los centros educativos en espacios más enriquecedores, en donde primen el entusiasmo y la motivación por hacer de cada escuela un lugar cada vez mejor.

El afán de mejora de las escuelas y los sistemas educativos es un imperativo que no debería descansar jamás: en educación, no hay nada más peligroso que la pasividad y el

conformismo con el status quo. Y en tiempos de crisis, como los que nos toca vivir hoy, el compromiso con el desarrollo de sociedades socialmente más justas desde el ámbito escolar se vuelve una tarea obligada para cualquier educador, en cualquier rincón del mundo.

Sin embargo, abogar por el cambio educativo y la mejora escolar responde, en el contexto actual, a un sinfín de perspectivas y enfoques diametralmente opuestos, incluso hasta contradictorios. Por ello, resulta fundamental delimitar los sentidos que adoptan estos términos, las ideologías que subyacen a ellos y las estrategias que representan su concreción en la práctica.

Es desde esta posición a partir de la cual se pretenden visualizar nuevos horizontes en materia de mejora educativa, sin que ello suponga ignorar la coyuntura por la que atraviesa la educación tanto a nivel global como local. Trabajar con los conceptos de colaboración, aprendizaje y comunidad merece, más que nunca, una atención por demás necesaria que permitiría reconvertir a los centros educativos en espacios donde prevalezca la ilusión y el optimismo sobre la labor pedagógica.

Fue precisamente esta implicación con el cambio educativo lo que nos llevó a indagar sobre las estrategias más recientes en términos de mejora escolar. La curiosidad nos condujo hacia un número importante de experiencias que coincidían en resaltar el valor del trabajo en equipo, el aprendizaje grupal, la innovación, el liderazgo compartido y el sentido de comunidad. El concepto de Comunidad Profesional de Aprendizaje se asomaba así como una interesante y poderosa estrategia de formación docente que, al mismo tiempo, parecía aportar algunas claves a favor de un cambio cultural que afectara al conjunto de la escuela en un sentido amplio.

En el contexto actual en el que las reformas educativas parecen privilegiar la competitividad por sobre la colaboración, la presión por sobre el apoyo y la centralización por sobre la autonomía, la idea de desarrollar a las escuelas como CPA no solo resultaba interesante desde el punto de vista de la mejora y el cambio, sino también como reacción y respuesta a las demandas actuales de un mayor profesionalismo docente. La transformación de los centros escolares bajo parámetros que suponen un alejamiento de la lógica de mercado, vanamente aplicados a la educación, ofrecía una alternativa tentadora que merecía ser estudiada con rigurosidad.

Mientras que la necesidad por mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje constituye un objetivo raramente discutible, los esfuerzos y los trayectos para alcanzar dicha mejora sí suelen ser objeto de debate y discusión. En este sentido, entendemos que la CPA ofrece además una vía muy potente para pensar, diseñar e implementar un cambio alineado a los principios de la calidad educativa, en un marco de equidad y

justicia social. El desarrollo de una escuela que aprende a partir de instancias colaborativas para poder mejorar día a día la calidad de la enseñanza y los resultados de aprendizaje, se esgrimía así como una interesante línea de trabajo, con una connotación ideológica sensible a nuestras propias creencias, que se percibía además pertinente y actualizada en el panorama educativo contemporáneo.

Por su cuasi reciente irrupción en el ámbito académico, la temática de la CPA no cuenta aún con demasiados escritos en idioma español. Las argumentaciones teóricas y las descripciones empíricas sobre el tema provienen del ámbito anglosajón, particularmente de Estados Unidos, Inglaterra y Australia. El hecho de haber conocido este modelo a partir de investigaciones externas motivó que nos interrogáramos acerca de la implicancia del mismo en otros contextos. ¿Sería posible encontrar una CPA en España y, más concretamente, en la Comunidad de Madrid? ¿Cuáles serían sus principales atribuciones y características? ¿Qué procesos y condiciones optimizarían su desarrollo?

Desde el inicio éramos muy conscientes de que las opciones de encontrar una CPA “en estado puro”, siguiendo las descripciones y conceptualizaciones del modelo anglosajón, sería una tarea como mínimo difícil, por no decir casi imposible, asumiendo además nuestras posibilidades reales de tiempo y trabajo. Aun así y atentos a estas limitaciones, deseábamos encontrar escuelas que pudieran contener al menos algunas de sus dimensiones más esenciales.

Los intentos por encontrar las expresiones de una teoría en la experiencia práctica suponen, generalmente, un escollo difícil por la distancia que suele prevalecer entre uno y otro ámbito. En este caso, el desafío se incrementaba además por el hecho de que las experiencias previas conservan un origen social, económico y cultural muy diverso al propio. Atentos a esta distancia significativa (no solo geográfica), la ilusión por conocer una CPA de cerca seguía bien intacta. Nos despertaba una gran curiosidad poder comprender empíricamente un modelo que, desde los planteamientos teóricos, parecía encandilar nuevas propuestas de mejora en el seno de las instituciones educativas. Y, en particular, deseábamos detectar los procesos y las condiciones por las cuales sería posible edificar una propuesta de estos tenores en este contexto.

Para ello, resultaba clave zambullirnos en una conjunción teórico-práctica que permitiera acercar las conceptualizaciones del ámbito anglosajón a la experiencia de las escuelas madrileñas. Con el objeto de posibilitar este cometido y procurando mantener a la vez cierta rigurosidad teórica sobre el tema, asumimos que sería tal vez más pertinente partir de la idea de una “CPA en desarrollo” como categoría de análisis y criterio de búsqueda. No solo resultaría semánticamente más apropiada, sino que además se correspondería con una perspectiva de proceso, consecuente con la

naturaleza de las experiencias enmarcadas dentro del campo de la Mejora de la Escuela (*School Improvement*).

Esto resultaba además coherente con nuestras propias prioridades. No pretendíamos ofrecer una descripción cualitativa de una CPA local, queríamos en realidad comprender cómo desarrollarla. Conocer, en definitiva, cuáles eran los procesos por los que atraviesa un centro con esa orientación, identificando los factores que potenciaban y los elementos que obstaculizaban dichos esfuerzos. El foco estaba puesto entonces no en los puntos de llegada o en los resultados finales del proceso, sino en el desarrollo del mismo. En pocas palabras, suponíamos que sería más enriquecedor entender cómo desarrollar una CPA que describir una ya conformada.

En el presente trabajo se procura brindar argumentaciones teóricas que expliquen y defiendan la necesidad de desarrollar estas transformaciones en las culturas de los centros educativos, acompañadas por el relato de dos casos concretos que dan muestra de ello. Se pretende así aportar así al conocimiento de los procesos de mejora en torno al desarrollo de escuelas que funcionen bajo las premisas de una CPA.

Esta tesis es el resultado de un estudio de cuatro años de duración cuyos frutos se recogen en el presente trabajo monográfico. A los fines de una correcta organización temática, este tomo se divide en siete capítulos cada uno de los cuales sintetiza los distintos aportes sembrados durante este recorrido.

Inmediatamente después de este relato introductorio se encuentran los capítulos destinados a reportar los avances más relevantes desde la teoría. Los capítulos dos, tres y cuatro sintetizan el marco teórico que dirigió nuestra mirada a lo largo de todo el estudio y que fundamenta las decisiones adoptadas en este tiempo. En la primera parte se exploran los distintos enfoques que ha adoptado la idea del cambio educativo a lo largo de su historia, para posteriormente desentrañar en qué fase y bajo qué perspectivas se enmarca el surgimiento de la CPA como objeto de estudio dentro del ámbito de la mejora escolar.

Una vez clarificado el contexto y las circunstancias políticas en las que emerge el concepto de CPA, los capítulos tres y cuatro se inmiscuyen en la complejidad del término para presentar sus características y particularidades con la intención de dar a conocer su naturaleza y sus dimensiones más importantes. Se analizan también, partiendo de las investigaciones más representativas y actuales sobre el modelo, sus procesos y condiciones de desarrollo, sumado al impacto que tiene en los procesos de aprendizaje tanto del profesorado como del alumnado.

A continuación, el capítulo cinco recorre los sentidos y las decisiones metodológicas que definieron la búsqueda de conocimientos empíricos sobre los procesos de desarrollo de

las CPA en dos centros ubicados al sur de la Comunidad de Madrid. En este apartado se relatan entonces el método, las estrategias y los instrumentos que valieron para conducir el trabajo de campo a lo largo del curso 2011-2012 en dos institutos de educación secundaria.

Los capítulos seis y siete recogen, describen y analizan, respectivamente, los hallazgos resultantes del trabajo de campo. El primero de ellos reúne la caracterización de la cultura organizativa de cada centro, con el fin de contextualizar y comprender sus historias y especificidades en cuanto a sus procesos de cambio y mejora. En el capítulo siete se avanza en pos de una comparación analítica de los dos institutos, esbozando así algunas hipótesis en torno al desarrollo de las CPA.

En orden a poder comprender hasta qué punto se condicen los resultados obtenidos en este estudio con aquellos encontrados en investigaciones previas, el capítulo ocho empieza por ofrecer un contraste entre nuestras hipótesis y hallazgos con los conocimientos provenientes de trabajos anteriores. Se pretende así enriquecer el debate a la luz de otros conocimientos sobre este mismo tema, pudiendo dimensionar de esta manera nuestros propios aportes.

En el mismo apartado se resumen las conclusiones finales del trabajo, en el cual se retoman los resultados más relevantes, para esta vez determinar cuáles son los aportes más sustanciales del estudio en relación a la CPA desde la perspectiva de la mejora escolar. Se ofrecen también algunas posibles líneas de actuación para el futuro, desde la perspectiva de nuevas investigaciones pero también ante el desarrollo de políticas públicas que pudieran motivar cambios conducentes hacia el desarrollo de la colaboración y el aprendizaje docente en las escuelas.

Confiando en que resulte de interés su lectura, este trabajo nace con la (¿quizás ambiciosa?) expectativa de contribuir a la mejora de la experiencia escolar, tanto desde la perspectiva del alumnado como desde el profesorado. La CPA parece reunir las condiciones culturales y estructurales necesarias para potenciar la enorme riqueza que se esconde tras los muros de los centros educativos. Conseguir reflotar la ilusión de los docentes, a la vez que motivar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, son dos de los propósitos que nos animan a seguir creyendo que, mediante alternativas como la CPA, el cambio educativo y la mejora escolar son realmente posibles.

Capítulo 2.

CAMBIO EDUCATIVO Y MEJORA ESCOLAR

Para poder definir qué es y en qué consiste una Comunidad Profesional de Aprendizaje hay que explicar primero qué se entiende por cambio educativo y cómo se asume la mejora escolar. El desarrollo semántico e histórico de estos dos conceptos resulta fundamental para comprender bajo qué perspectiva se enmarca la idea de la CPA, cuáles son los sentidos de su desarrollo y cuáles son los fines a los que obedece. Comenzaremos por lo tanto por el abordaje de estos términos para poder contextualizar el surgimiento de la CPA como estrategia de mejora.

2.1. EL CONCEPTO DE CAMBIO

El concepto de cambio ha sido objeto de diferentes conceptualizaciones a lo largo de la historia, y los primeros intentos por definir el término pueden remitirse incluso a la época de los filósofos presocráticos. Numerosos pensadores en diferentes épocas y en distintos contextos han esbozado múltiples interpretaciones en relación al cambio y su impacto en la realidad de las personas. Desde la visión que proponía Heráclito sobre el cambio como devenir permanente, pasando por la naturaleza mecánica del movimiento de los objetos en la perspectiva aristotélica, hasta la idea del cambio como proceso asumido e impulsado por el propio sujeto ilustrado de la teoría kantiana. Los esfuerzos por delimitar el concepto han marcado un interesante recorrido a través del cual la idea del cambio ha evolucionado desde una concepción que lo situaba como un fenómeno externo al hombre y propia del mundo natural, a una cosmovisión que enfatiza la potencialidad de las personas por promover y sostener cambios en sus vidas.

A los fines del presente trabajo, bastaría por empezar clarificando que el cambio constituye un proceso que implica la transformación de un estado previo a otro. En este sentido y desde el campo de la psicología, autores como Watzlawick, Weakland y Fisch (1976) explican que el cambio constituye un elemento tan inmediato de nuestra experiencia y tan compenetrado en ella que ninguna persona y, por ende, ninguna institución, escapan a sus vicisitudes e implicancias. Estos mismos autores alegan a su vez que, por lo general, lo que promueve el cambio es la necesidad por restablecer alguna norma previamente vulnerada, o bien el interés por ejercer una desviación con respecto a los parámetros ya establecidos.

Sea cual fuere su finalidad y naturaleza, está claro que el cambio es una parte esencial en el transcurso de vida de las personas y que todos los sujetos se enfrentan y gestionan procesos de cambio a lo largo de su vida, ya sea en el plano personal o bien a nivel institucional.

2.1.1. El cambio en educación

Según la profesora Mar Rodríguez Romero (2003) el cambio en educación tiene su referente originario en el cambio social, en tanto que el modo en que este último ha sido conceptualizado ha condicionado fuertemente las formas de representar y concebir al cambio en educación. De acuerdo al análisis presentado por esta autora, las teorías evolucionistas del cambio social y la noción moderna de progreso han conformado también la base de la teoría del cambio en educación, que según ella se identifica con la noción de “cambio planeado”. De esta forma, la idea de cambio más difundida dentro del ámbito educativo parte entonces del supuesto de que el cambio no es causal sino intencional, y está asociado a la noción de crecimiento y progreso.

Por eso no es de sorprender que Michael Fullan, sin dudas uno de los exponentes más relevantes en esta línea, refiera siempre el cambio educativo como “cambio planeado”, y que gran parte de sus postulados se dirijan a la necesidad de comprender y atender a los desafíos y problemáticas que surgen como consecuencia del desarrollo e implementación de dicho proceso (Fullan, 2002a).

2.1.1.1. Conceptualizaciones preliminares

El cambio educativo ha sido objeto de numerosas clasificaciones. En el análisis sobre la naturaleza de este concepto, la profesora Rodríguez Romero (2003) distingue los *cambios por incremento* (que incluirían a aquellas políticas educativas que comúnmente pretenden mejorar la eficiencia de las estructuras existentes), de los *cambios cualitativos* (aquellos que buscan provocar alteraciones trascendentales en las escuelas bajo la premisa de reformar los aspectos esenciales de la enseñanza).

Esta autora menciona también a los *cambios contrahegemónicos* y los identifica con aquellos que persiguen una ruptura respecto de las prácticas educativas y el currículum preexistente, procurando movilizar a los grupos con menor poder en la conquista de mayores espacios de decisión en los asuntos educativos que les incumben, e incluso en áreas más amplias de acción social. Al parecer, son el incremento de la democracia y la justicia social los motores de esta clase de transformaciones que se asocian con cualquier acción educativa comprometida con la liberación de ciertas formas de opresión.

Sin embargo, la autora entiende que hasta el momento han predominado perspectivas de neto corte instrumental en el abordaje del cambio educativo. Esto se debe a que se ha centrado mucho la atención en las estrategias, agentes y procedimientos que permiten cambiar las condiciones de los centros, pero a menudo se ha ignorado por ejemplo el análisis crítico de los elementos que mantienen las estructuras tradicionalmente establecidas (Rodríguez Romero, 2003). De alguna manera, parecería ser que la dimensión política del cambio suele quedar relegada frente a los aspectos más técnicos u operativos que han ocupado gran parte de la literatura sobre este tema.

Es por eso que siguiendo la línea de Tyack y Tobin (1994) en relación a la gramática escolar y la dificultad por modificarla sustantivamente, Rodríguez Romero (2003) entiende que no sólo pervive la gramática de la escuela, sino que también podría hablarse de una persistencia de *la gramática del cambio*. En este sentido, la profesora entiende que existe una paradójica gramática del cambio que denuncia la vigencia de modelos consolidados de pensar y hacer el cambio educativo, y que pueden comprobarse por ejemplo al analizar las representaciones sociales que se han ido acuñando sobre el término y que dan cuenta de su impronta burocrática, al tiempo que muestran sus cualidades de recurrencia y vulnerabilidad (Rodríguez Romero, 2000). De manera que, como bien explica también la profesora Claudia Romero (2003, 2008) el desafío es doble puesto que son dos las gramáticas por reconstruir: la escolar y la del cambio.

Esto obliga a recuperar nuevos enfoques que permitan abordar y pensar al cambio educativo desde otras posiciones, recuperando así las voces y perspectivas de los actores más implicados en los procesos de cambio escolar: los alumnos, los profesores y los directivos que conforman nuestras escuelas. Por otra parte, es imprescindible comenzar a revalorizar la dimensión política e ideológica que subyace a las propuestas de cambio para poder esbozar así un análisis más fructífero del campo y, a su vez, optimizar los programas y proyectos en pos de una mejora sustancial no solo de los centros, sino también de la sociedad en su conjunto.

2.1.1.2. Una primera aproximación a la terminología

Es frecuente encontrar en la bibliografía especializada sobre este tema otros términos habitualmente asociados al concepto de cambio. En esta dirección, muchos investigadores se refieren a “cambio”, “innovación”, “reforma” y “mejora” escolar para designar procesos de transformación que acontecen en el aula, en las escuelas o en el sistema educativo en su conjunto (González y Escudero, 1987; Murillo, 2002; Rodríguez Romero, 2003). Si bien el significado de cada uno de ellos se diferencia del resto según su alcance, fines o ámbitos de aplicación, es frecuente toparse con un uso indiscriminado en el que estos términos aparecen tratados como sinónimos, en particular en la literatura anglosajona sobre el tema (Fullan, 2002a; Hargreaves y Fink, 2006; Hopkins, 2005). No obstante a ello y a los fines de clarificar los términos en el marco de la presente tesis, conviene rescatar las diferencias conceptuales más relevantes que distinguen los rasgos esenciales de cada uno de ellos.

El término *cambio* es el más genérico de los cuatro vocablos, y el que más discrepancias provoca (Murillo, 2002). Es por eso que Michael Fullan (2002a) alude al “*problema del significado*” y con ello se refiere a la carencia actual de una única interpretación del término, a la falta de una idea coherente y concisa de lo que es el cambio educativo, cómo se produce y cuál es su finalidad. Por lo general y en el ámbito iberoamericano, la mayoría de los investigadores coinciden en que el cambio educativo como concepto responde a una categoría más amplia y genérica que engloba en su seno otros conceptos tales como innovación, reforma y mejora (Bolívar, 1999; González y Escudero, 1987; Murillo, 2002; Rodríguez Romero, 2003; Romero, 2007).

Así, González y Escudero entienden que

“el cambio educativo pretende una alteración, más o menos planificada, de las condiciones y prácticas escolares, y dicha alteración queda atrapada por el contenido axiológico de una supuesta direccionalidad hacia la mejora” (González y Escudero, 1987, p. 15).

Desde esta perspectiva, la idea de cambio no solo denota la alteración de un cierto estado de la realidad con diferentes grados de amplitud y profundidad, sino que además se sugiere que para las transformaciones de índole educativa es necesaria una clarificación de los propósitos y finalidades a perseguir. Esto parte de la premisa de que la educación como fenómeno social se constituye sobre una plataforma amplia de contenidos axiológicos, ideológicos, políticos y culturales que afectan a una gran cantidad de personas, lo cual exige de algún modo cierta transparencia que arroje claridad en relación a las intencionalidades sobre las que se impulsan determinadas transformaciones.

Por su parte, el profesor Javier Murillo, concibe al cambio como *“cualquier proceso que conlleva alteraciones a partir de una situación inicial, modificaciones que pueden ser tanto intencionales, gestionadas y planificadas como naturales; igualmente, son cambios los resultados de tales procesos”* (Murillo, 2003, p. 3). De esta manera, la palabra “cambio” aparece asociada a un concepto de carácter general que se refiere a cualquier modificación de la realidad educativa y que puede concebirse como proceso y resultado, y que a su vez puede ocurrir tanto en ámbitos macro como micro.

Desde una visión más operativa, el concepto de cambio se centra en aquellas transformaciones intencionales y planificadas, cuya principal preocupación radica en cómo realizar ese proceso; es decir, cuáles son los factores y agentes que permiten desarrollar a los centros docentes de modo que éstos puedan conseguir sus metas más eficazmente mediante la modificación de algunas de sus estructuras, programas y/o prácticas (Fullan, 2002a).

En síntesis, parece apropiado tomar a la idea de cambio en su matiz más abarcativa y como denominador común para el resto de transformaciones que se suscitan en el contexto educativo. A continuación se esbozarán los principales atributos de cada una de ellas para poder distinguir así entre las diversas formas que puede adoptar el cambio en educación.

En líneas generales, el término *reforma* suele aludir a aquellos cambios a gran escala que afectan a las políticas educativas; es decir, a los objetivos, las estrategias y las prioridades de todo un sistema educativo. Son, en definitiva, cambios más estructurales, planificados y sistemáticos que se diseñan e impulsan desde la administración pública (González y Escudero, 1987; Murillo, 2002).

Esto da cuenta de un importante rasgo de la naturaleza de este fenómeno y que consiste en la externalidad del proceso de planificación en tanto ocurre por fuera de los centros educativos. Es desde ese lugar en el que surge el carácter impuesto de la reforma que adquiere a veces un sentido un tanto contraproducente a la hora de implementar los cambios propuestos, como consecuencia de la resistencia o falta de información que sufren los agentes educativos directamente implicados en las escuelas (Nieto Cano, 2003; Sarason, 1990).

Sería quizás por ello que autores como Antonio Bolívar (1999) desconfían de la potencialidad de su impacto en tanto alega que muchas de estas reformas suelen acabar por incidir en cambios meramente formales, a nivel de estructura superficial o externa. Una reforma educativa puede asimismo asociarse a un número muy alto de objetivos sociales y culturales, lo cual dificulta la interpretación de los verdaderos valores que motivaron a la esfera pública a impulsar dicha reforma. De hecho, se podría pensar que

es precisamente la naturaleza política de la reforma la que en realidad promueve el uso de definiciones confusas y vagas (Rodríguez Romero, 2003).

Por otra parte el concepto de *innovación* parece asociarse a problemas u oportunidades de mejora de carácter más concreto y situacional (Nieto Cano, 2003). En particular, suele utilizarse para referirse a aquellos cambios relacionados más directamente con el contexto de aula, incidiendo en aspectos de corte curricular, como ser contenidos, metodología, evaluación, objetivos, etc. Retomando las palabras del profesor Murillo la innovación podría definirse como

“un proceso intencional de cambio llevado a cabo por un profesor o grupo de docentes que modifican contenidos, introducen nuevas metodologías o utilizan nuevos recursos o nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza, y cuyo lugar “natural” es el aula” (Murillo, 2002, p. 19).

El carácter más restringido y cualitativo que acuña este término y la profundidad de su alcance en ámbitos más específicos de la práctica educativa, son componentes recurrentes en la literatura específica sobre el tema (Bolívar, 1999). A su vez y desde la corriente inglesa, David Hopkins (1995) entiende que la innovación tiene asimismo un significado más preciso que otros vocablos utilizados indistintamente, dado que por su propia epistemología hace hincapié en la novedad de la propuesta. Desde esa misma perspectiva, la profesora Rodríguez Romero (2003) también identifica a la innovación con la invención, en tanto supone un proceso creativo por el que varios conceptos o ideas son combinados de un modo inusual produciendo una nueva configuración en la práctica educativa. De esta forma, la novedad del cambio adquiere sentido en el ámbito de su introducción, puesto que además es un proceso singular referido a un cierto contexto organizativo determinado que no es previsible y que, por lo general, no siempre es transferible a otros contextos (Bolívar, 1999).

En el caso del término *mejora* y tal como su propia denominación lo indica, está claro que el término connota una valoración positiva que supone cierta voluntad de progreso o evolución en el proceso de transformación. Mientras que la reforma se enmarca en una perspectiva de largo alcance, con un enfoque generalista y estructural sobre todo el sistema educativo, y la innovación obedece a cambios focalizados en los ambientes de enseñanza y aprendizaje de cada escuela; la mejora parecería constituirse en un término que alude a cambios dirigidos hacia el centro educativo en su conjunto (Murillo, 2003; Romero, 2003). A su vez y en tanto término valorativo, asume como principal objetivo la optimización de los procesos de aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos, teniendo en cuenta los diferentes factores que posibilitarían este cometido.

En principio, juzgar a un cambio como mejora supone que remite a una transformación deseada, que adquiere una valoración positiva o que satisface algún criterio de deseabilidad desde un marco interpretativo determinado (Nieto Cano, 2003). El profesor Antonio Bolívar (1999) indica incluso que la mejora es un proceso dependiente de un propósito moral, cuya valoración se esgrime en función del logro con respecto a unas metas estipuladas previamente.

Una de las primeras y más citadas definiciones del término pertenece a Miles y Ekholm (1985) y fue elaborada en el marco del Proyecto Internacional para la Mejora de la Escuela (ISIP) organizado por el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI) de la OCDE. Fue un estudio desarrollado desde 1982 y hasta 1987 en el que participaron catorce países y que permitió adquirir una mejor comprensión de los procesos de innovación a pequeña y gran escala en distintos contextos nacionales, lo cual posibilitó elaborar un marco teórico que sirvió como referencia en trabajos posteriores. En esta investigación, la mejora se entiende como

“un esfuerzo sistemático y sostenible dirigido al cambio en las condiciones de aprendizaje y demás condiciones internas de uno o más centros, con el fin último de alcanzar los objetivos educativos más eficazmente” (Miles y Ekholm, 1985, p. 48).

En dicha conceptualización aparecen una serie de elementos a tener en cuenta. En primer lugar, la escuela conforma aquí el espacio de actuación por excelencia tomada en su conjunto, evitando visiones o enfoques parciales. Es por ello que se hace tanta referencia a las condiciones internas que afectan a los aprendizajes del alumnado, entre los cuales destacan no solo el currículum, sino también la organización escolar, el clima, la participación de los padres, etc. De esta manera, los niveles de aula e institución aparecen claramente representados en su imbricación permanente.

Otra citada definición es la que brindan Stoll y Fink (1999) quienes consideran que el fin último de la mejora escolar debe ser un incremento en el progreso de todos los alumnos tanto en rendimiento como en desarrollo social, afectivo y moral. De esta forma entienden como mejora de la escuela

Una serie de procesos concurrentes y recurrentes en la cual una escuela aumenta los buenos resultados del alumno; centra su atención en el aprendizaje y la enseñanza; construye su capacidad de ocuparse del cambio al margen de su punto de partida; define su propia orientación; valora su cultura actual y trabaja para desarrollar normas culturales positivas; cuenta con estrategias para alcanzar sus objetivos; estimula las condiciones internas que intensifican el cambio; mantiene el ímpetu en periodos turbulentos; y supervisa y evalúa su proceso, progreso, logro y desarrollo. (Stoll y Fink, 1999, p. 88)

Esta última definición, influida en gran medida por la línea de investigación de Eficacia Escolar, no solo hace explícitos los fines y propósitos de la mejora, sino que además refiere a algunas de las estrategias o acciones a desarrollar para conseguirlos.

Por otro lado y desde la experiencia inglesa, se concibe a la mejora escolar como un particular enfoque de abordar el cambio educativo que pretende mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos a la vez que reforzar la capacidad interna de las escuelas para gestionar el cambio. Se trata pues de *“un enfoque para el cambio educativo que aumenta los logros de los estudiantes, además de fortalecer la capacidad de la escuela para gestionar el cambio”* (Hopkins, Ainscow, y West, 1994, p. 3).

Sobre la base de esta premisa, muchos investigadores españoles han formulado algunas conceptualizaciones similares. Es el caso del profesor Murillo quien entiende a la mejora escolar como

“un cambio planificado y sistemático, coordinado y asumido por el centro educativo que busca incrementar la calidad del centro mediante una modificación tanto de los procesos de enseñanza y aprendizaje como de la organización del centro” (Murillo, 2002, p. 8).

La profesora Rodríguez Romero (2003) también destaca que la noción de mejora circunscribe la idea de cambio a la propia institución, aunque a veces pueda tener connotaciones ambiguas al incluir también iniciativas de cambio relacionadas con la formación permanente del profesorado y el cambio curricular. Según esta profesora, su carácter aglutinador es una fortaleza porque supera el talante fragmentado de los cambios asociados con el término de innovación.

La diferenciación entre estos cuatro conceptos permite enriquecer el estudio del cambio educativo puesto que exige considerar los distintos niveles de alcance que puedan tener las transformaciones desarrolladas en este ámbito. Distinguir por ejemplo el cambio a gran escala que pretende todo proceso de reforma de las innovaciones cotidianas que se llevan a cabo en las aulas, permitirá profundizar el análisis en relación al impacto de los propósitos de cada transformación y a establecer niveles de adecuación según la necesidad de cada contexto. No obstante a ello y a los fines de una buena redacción del trabajo, a partir de los siguientes apartados se asociará la noción de cambio con el de mejora puesto que es esta última perspectiva la que da forma y sentido al marco teórico de la presente tesis.

2.1.2. Diferentes perspectivas sobre el cambio educativo

A continuación se comentarán de forma breve tres maneras distintas de abordar el cambio en educación. Se trata de tres enfoques que, sobre la base de diferentes epistemologías, resaltan diversos aspectos del cambio educativo.

2.1.2.1. Una visión compleja sobre el cambio educativo

Las ideas de Michel Fullan podrían tomarse como referentes de una visión holística y compleja sobre este concepto. Si bien este renombrado autor ha insistido en los aspectos operativos e instrumentales del cambio en muchos de sus trabajos (Fullan, 2002a), en otros ha explícitamente adoptado la Teoría del Caos como premisa, lo cual le ha permitido recuperar referentes más complejos, intuitivos y contextualizados para interpretar cómo los conceptos relacionados con el cambio entran en juego durante la práctica (Fullan 1993, 2002c, 2009).

En este sentido, Fullan (1993) entiende por ejemplo que el lenguaje sobre el cambio educativo debe incluir premisas tales como la noción de complejidad de Edgar Morin (2001) que supone visualizar al cambio como fenómeno en el que intervienen una serie de variables de manera simultánea y por ello requiere de una mirada multidisciplinar. A su vez, retoma los conceptos de no linealidad e incertidumbre para así dar cuenta de por qué es tan difícil imponer y controlar taxativamente los procesos de cambio en las escuelas. De esta forma, el proceso de cambio se asume además como una cuestión no fragmentable, de carácter holístico y complejo que necesita de una mirada profunda para incorporar la resolución de problemas y los hábitos de la negociación para afrontar los conflictos y problemas de todo proceso de cambio.

Asimismo, y frente a la naturaleza cada vez más compleja e incierta de las sociedades contemporáneas, Fullan (1993) explica que es fundamental desarrollar la capacidad de aprendizaje de las organizaciones con el fin de *“estar preparado para un viaje hacia la incertidumbre; ver los problemas como fuente de resolución creativa (y) tener una visión sin que esta llegue a deslumbrar”* (Fullan, 1993, p. 55). En otras palabras, se trata de incorporar aquellas habilidades que permitan conseguir el cambio y al mismo tiempo, sostener un auto-aprendizaje.

En un trabajo posterior, Fullan (2007) incorpora en su discurso algunas lecciones sobre el cambio complejo, como por ejemplo la idea de que el ritmo del cambio no disminuirá, lo cual subraya la importancia de mantener cierta coherencia entre todos los implicados a lo largo del proceso. Resalta también que el objetivo principal es cambiar el contexto y las condiciones sobre las cuales se opera. Por otra parte, explica que la sed de transparencia del público es irreversible pero a su vez positiva, y que el liderazgo carismático tiene un efecto negativo en la sostenibilidad del proceso de cambio.

Podría decirse entonces que la mirada holística y compleja sobre el cambio educativo que adopta aquí Michael Fullan permite avanzar hacia la consecución de estrategias de cambio más eficaces, ya que dicha concepción ofrece un enfoque más amplio e incluso más realista sobre los procesos de cambio, lo cual permite a su vez planificar y

desarrollar propuestas más acordes a la situación real de los sistemas educativos y sus respectivos centros.

2.1.2.2. El cambio moderno y el cambio posmoderno

Otro importante referente sobre el cambio educativo es el profesor Andy Hargreaves quien, en una obra que data del año 1996, aborda el problema del cambio educativo como un problema de choque entre la modernidad y la postmodernidad. Este autor propone articular un discurso del cambio que reconozca que los problemas y las transformaciones que encaran el profesorado y las escuelas no se circunscriben al ámbito educativo sino que, por el contrario, tienen su origen en la transición sociohistórica de la modernidad a la postmodernidad.

En este sentido, Hargreaves (2002a, 2003b) propone sustituir la preocupación por el proceso de cambio y los aspectos operativos del mismo, por una mayor atención al contexto y a la definición de los propósitos del cambio dentro de éste. Por eso es que en varios de sus trabajos retoma la importancia de ahondar en los deseos, necesidades y anhelos de los participantes en las experiencias de cambio. Esto se debe a que la preocupación excesiva por los procesos de desarrollo e implementación del cambio genera cierto olvido de los objetivos fundamentales o metas originales del cambio. En consecuencia, las personas afectadas por éste suelen preguntarse cuáles son los fines del cambio, interrogaciones que de no ser correctamente atendidas pueden generar posturas resistentes y/o alienadas frente a éste.

Hargreaves (1996) relata además ciertas paradojas del cambio producto de las grandes contradicciones que se dan entre el contexto social en el que operan las escuelas y el funcionamiento de los sistemas educativos en sí mismos. Al parecer, el problema radica en la confrontación que se produce entre estos dos polos: por un lado, el mundo postindustrial y postmoderno caracterizado por sus cambios acelerados, su intensa comprensión del tiempo y el espacio, su diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica. Frente a este panorama de vertiginosas y constantes transformaciones en donde nada parece perdurar, el sistema escolar aun prosigue guardando los rasgos de la modernidad. Según este autor, las estructuras opacas e inflexibles de los centros escolares guardan una estrecha relación con fines y medios anacrónicos de la escuela.

En este escenario, el desafío del cambio para los profesores y directivos se encuadra en las luchas entre la modernidad y posmodernidad y en el seno de cada uno de estos ámbitos. Así, las innovaciones se multiplican a medida que se acelera el cambio, lo cual promueve una sensación de sobrecarga para los profesores. Según este autor, la construcción de las actuales pautas del cambio educativo están promovidas por una

poderosa y dinámica confrontación entre dos inmensas fuerzas sociales: las de la modernidad y las de la postmodernidad. Mientras que la modernidad se basa en los principios de progreso y control mediante nuevos conocimientos, la postmodernidad se organiza sobre pautas de pensamiento y acción muy diferentes: la rapidez de las telecomunicaciones y el acceso a la información hacen cuestionar antiguas certezas, conectan con ideas y mundos inexplorados, definen roles y funciones que cambian constantemente y presentan sucesivos e imprevisibles problemas. Por eso es que Hargreaves (1996) define al mundo postmoderno como *“rápido, comprimido, complejo e inseguro”* (p. 37).

Sin embargo, el autor entiende que las respuestas del sistema educativo a las demandas del mundo postmoderno son ineficaces. Considera que la mayoría de las propuestas no son más que soluciones burocráticas de corte modernista: infunden más sistema, más jerarquías y continúan abordando al cambio desde la imposición. En suma, responden con más de lo mismo. Es por eso que a partir de esta particular lectura, el autor esboza una serie de ideas y principios sobre el cambio en el que se promueven “alternativas postmodernas” que permitan arrojar nuevas luces a los procesos de reforma y cambio en las escuelas. Entre ellas, destacan la planificación evolutiva (en oposición a la planificación lineal durante el desarrollo de un plan de mejora), el trabajo con el conflicto, y la colegialidad y la apertura como actitudes inherentes al trabajo del profesorado.

2.1.2.3. Una visión más radical sobre el cambio educativo

Thomas Popkewitz (1983, 1994) aborda el fenómeno del cambio desde un encuadre posestructuralista y posmoderno en el que realiza una valoración más radical del estado del campo. El autor explica que si bien en el ámbito estadounidense “cambio” y “reforma” se usan como sinónimos, él sugiere diferenciar los términos analíticamente en tanto la reforma se refiere a la movilización de los estamentos públicos y a las relaciones de poder que definen el espacio público. Aquí, la noción de cambio representa un aspecto menos normativo y más “científico”. A pesar de que toda su teorización esté mayormente basada en el concepto de “reforma” como proceso de cambio a largo alcance y mediado por las políticas públicas, resulta interesante rescatar la dimensión política y estructural que Popkewitz ofrece y que bien podría utilizarse para enriquecer la conceptualización del concepto de “cambio”.

Según este autor, la reforma debe considerarse una parte del proceso de regulación social, y es por tanto necesario situar el estudio de los cambios sobre las prácticas escolares en el marco de una construcción histórica que presupone relaciones entre poder y saber. De acuerdo a lo que postula este autor, al examinar distintas concepciones sobre los procesos de reforma en la investigación educativa aparece con

recurrencia la importancia de la armonía, la estabilidad y la continuidad de las situaciones institucionales existentes. Popkewitz explica así que si la preocupación es simplemente hacer las cosas de mejor manera, eso supone indefectiblemente que lo que ya existe es adecuado y que solo hay que transformarlo en algo más eficaz.

El discurso (del cambio) se centra en si los profesores son o no reflexivos o si la organización escolar permite o no la innovación, pero reflexión y organización carecen de referencia filosófica o contexto histórico que facilite la comprensión de cómo, por qué o qué está ocurriendo. Los informes sobre el cambio no reflejan que el razonamiento y las prácticas forman parte de procesos históricos ni cómo las percepciones, actitudes y creencias se construyen y se citan socialmente en medios culturales específicos. Convertir el problema de la reforma en una cuestión de “gestión de cambio social” (...) supone aceptar las relaciones sociales y el poder subyacente que configuran y presentan las organizaciones institucionales como naturales, normales e inevitables. (Popkewitz, 1994, p. 31).

Es evidente que Popkewitz aboga por una visión del cambio educativo mucho más radical y políticamente comprometida, en el que la innovación y la reforma sean parte de una estrategia de transformación social más amplia. Se concibe entonces al cambio educativo como una ruptura con respecto de las prácticas epistemológicas e institucionales de la escolarización. Así, el autor entiende que el propósito del cambio “consiste en rediseñar las condiciones sociales de manera que posibiliten que los individuos muestren los atributos, destrezas o efectos específicos que puedan considerarse como los resultados apropiados del cambio diseñado” (Popkewitz, 1994, p. 30).

En línea con los postulados de Popkewitz, la profesora Rodríguez Romero (2003) también admite que dichos procesos de cambio sirven para acompañar las prácticas estatales encaminadas a reformar, disciplinar y “educar” a los distintos grupos sociales. Por este motivo, la autora entiende que es fundamental considerar la dimensión reguladora del cambio educativo para entender la debilidad de sus formas que se plantean como contestación a las formas sociales y educativas dominantes.

2.1.3. El cambio y la resistencia

El análisis del concepto de cambio podría juzgarse de incompleto si no se mencionara su mayor contracara: la resistencia que generan dichos procesos en la práctica. Ya sea desde las propias dificultades que las personas experimentan al enfrentarse a un cambio, o bien desde las mismas estructuras institucionalizadas que tanto dificultan la ruptura con lo ya establecido, debe reconocerse que el cambio siempre ha consistido en un proceso que cuesta impulsar y sostener, tanto en el plano psíquico, social como institucional.

En el caso escolar y retomando nuevamente el trabajo realizado por David Tyack y William Tobin (1994) en el que abordan el concepto de “gramática escolar”, los autores afirman que la gramática de la escuela está conformada por aquellas estructuras y reglas que organizan la instrucción escolar, y es precisamente la continuidad de esta gramática lo que ha frustrado a generaciones de reformadores que han intentado cambiar las formas estandarizadas de trabajo en los centros educativos. Asimismo, los autores entienden que existen ciertas condiciones culturales de la escolaridad caracterizadas por las creencias de las personas acerca de lo que debería ser una “verdadera escuela” (*real school*). Y es tan poderosa esa construcción cultural que al final son las escuelas las que modifican a las reformas y no al revés, tal como se espera.

En orden a poder cambiar esta construcción cultural que prevalece sobre las escuelas, los autores entienden que debería fomentarse un dialogo intenso y continuo sobre los fines y medios de la escolaridad, de modo que se pudieran construir así creencias compartidas sobre cómo deberían ser y cómo deberían operar los centros educativos. Por eso los autores entienden que para que un cambio sea satisfactorio se necesita del apoyo de la comunidad, para así reconstruir la noción que las personas poseen sobre la imagen de una “verdadera escuela”.

Por otra parte y desde una mirada más implicada con la educación artística en las escuelas, Elliot Eisner (2002) sugiere que es más fácil cambiar las políticas educativas que el funcionamiento de las escuelas, dado que los centros escolares son instituciones sólidas, cuya propia solidez es fuente de estabilidad social. Entre algunos de los elementos que hacen de las escuelas instituciones tan perennes y resistentes al cambio, Eisner distingue nueve factores que las tornan casi invariables: la imagen que tienen internalizada los docentes sobre el rol del maestro, el apego a la rutina pedagógica conocida, las deficiencias en los programas de formación docente, las expectativas conservadoras respecto de la función de las escuelas, la distancia entre los reformadores educativos y los docentes encargados de implementar el cambio, las pautas y normas de comportamiento excesivamente rígidas y permanentes para un comportamiento apropiado (que conforman la cultura escolar) y el aislamiento del docente con respecto a sus colegas de trabajo.

Tal como se ha visto, los orígenes de las resistencias al cambio educativo no son solo producto del rechazo individual que ciertamente genera modificar las prácticas de trabajo ya establecidas, sino que son también consecuencia de una serie de factores sociales y estructurales entre los que se encuentran la propia opinión pública, el espíritu conservador de los formatos escolares, e incluso la propia autobiografía escolar de los profesores que marca la continuidad entre las prácticas pasadas y presentes (Alliaud, 2004). En esta dirección, Stoll y Fink (1999) reconocen que

“puesto que mucha gente ha ido a la escuela en algún momento de su vida, el hecho de sugerir que éstas necesitan cambiar de forma sustancial se convierte en una crítica a la educación allí recibida” (Stoll y Fink, 1999, p. 37).

A modo de cierre, convendría destacar entonces que el conocimiento acumulado acerca del cambio educativo nos obliga pues a reconocer su enorme complejidad, su naturaleza conflictiva y la improbabilidad de gestionar al proceso de cambio desde una mirada estrictamente racional y técnica. Esto ha generado, en consecuencia, que las expectativas sobre el cambio educativo se hayan tornando más cautelosas, más precisas, pero por sobre todo, más inteligentes (Romero, 2009). En la actualidad, el cambio educativo se ha convertido en un fenómeno indisoluble de las dinámicas sociales, culturales y económicas propias del mundo posmoderno, en el que ya no se lo puede pensar como un proceso mecánico y controlable de mejora continua, sino que requiere de una concepción más compleja y profunda que dé cuenta de su carácter impredecible y conflictivo. En este marco, las resistencias son una parte esencial del proceso y, por ende, deben tomarse como un elemento más y no como algo a evitar o reprimir durante el desarrollo de un proyecto de cambio o mejora.

2.2. MEJORA DE LA ESCUELA

Reconstruir el proceso histórico que marcó el desarrollo de los esfuerzos por alcanzar una mejora significativa de las escuelas resulta fundamental a la luz de alcanzar una mejor comprensión sobre la evolución y la naturaleza del cambio en educación. En particular, la línea de Mejora de la Escuela se ha ido configurando a lo largo de los últimos cincuenta años como un enfoque de raigambre marcadamente práctica que, sin embargo, ha aportado interesantes ideas y marcos conceptuales sobre cómo encarar el cambio al interior de los centros educativos.

2.2.1. Desarrollo histórico del Movimiento de Mejora de la Escuela

Renombrados exponentes del campo de la investigación sobre el cambio y la mejora escolar (*School Improvement*) coinciden en situar las primeras intenciones por desarrollar este movimiento en el período que comprende los últimos años de la década del '60 (Bolívar 1999; Fullan, 2002a, 2002c; Hopkins y Reynolds, 2001; Murillo, 2002). Si bien el propio Fullan (2002c) alegó en alguna ocasión que muchas de las ideas originales sobre el cambio educativo pueden rastrearse incluso en el trabajo de importantes pensadores como por ejemplo John Dewey, no es hasta las pasadas décadas del último milenio en las que comienzan a registrarse los primeros esfuerzos sistemáticos por generar una reforma sustantiva en los sistemas educativos a través de la mejora de los centros.

Conviene también reconocer que esta historia tiene una dimensión cultural y geográfica específica puesto que han sido mayoritariamente los expertos de Estados Unidos y Gran Bretaña quienes han conseguido una mayor difusión de sus experiencias en este campo (Rodríguez Romero, 2003).

2.2.1.1. Antecedentes al movimiento: el cambio impuesto

Hacia comienzos de la década de los 60, dos grandes procesos o hitos históricos enmarcaron los primeros esfuerzos por establecer reformas significativas en el ámbito escolar. En primer lugar, el escenario político demarcado por la Guerra Fría llevó a los Estados Unidos a establecer una amplia estrategia a escala nacional para superar los avances tecnológicos de la Unión Soviética. En este contexto, el ser humano empezó a percibirse como un recurso esencial en la carrera por superar al país enemigo, y la educación comenzó a ocupar así un papel preponderante en la agenda pública y presupuestaria del estado (Fullan, 2002c). Desde esta perspectiva, se consideraba que una mejor formación permitiría contar con un cuerpo de profesionales más preparados para aventajar al polo contrario en materia de avances científicos. Para ello, resultaba imperativo introducir determinadas modificaciones que se estimaban favorecedoras de una mejora en la calidad de la enseñanza.

Por ese entonces se creía que el cambio educativo iba a poder alcanzarse mediante el desarrollo y la difusión de materiales especialmente elaborados por especialistas en didáctica y psicología (Murillo, 2002). La mejora se pensaba entonces como un proceso que debía gestarse por afuera de las escuelas para que los docentes implementaran, al interior de sus aulas, las metodologías y recursos previamente elaborados. De esta manera se desarrollaron importantes reformas curriculares de extenso alcance que se concretizaron en programas de trabajo financiados por el estado (Fullan, 2002c), gran parte de ellos vinculados al área de las ciencias y la tecnología (Hargreaves, 2000b).

En propias palabras de la profesora Mar Rodríguez Romero,

los macroproyectos centro-periferia pretendían difundir en las escuelas cambios en el currículum siguiendo una estrategia centralizada y jerarquizada, que también se denomina arriba/abajo, a partir de la producción de materiales curriculares realizados por expertos (Rodríguez Romero, 2003, p. 55).

Entre estos proyectos merece la pena destacar el *Physical Science Study* (PSSC), que procuró integrar el aprendizaje de la química y la física para lo cual se distribuían a las escuelas un set de recursos con guías docentes, películas, manuales, diapositivas, instrumentos de laboratorio, listas de tareas y lecturas de ampliación para ser implementados por el profesorado. Por otra parte, se destacó también el reconocido proyecto *Man: A Course of Study* (MACOS), un programa que procuraba enfocar el

aprendizaje del comportamiento y la naturaleza humana desde una visión intercultural y multidisciplinaria.

No es casual que Fullan denominase a esta etapa como la era de la “*adopción*” de la reforma (Fullan, 2002c) en cuanto que el objetivo era importar innovaciones e ideas generadas por fuera del aula, como si ello fuera garantía suficiente para la mejora educativa. Algunos autores catalogaron a este modelo de mejora como de Investigación-Desarrollo-Difusión-Adopción (IDDA) (House, 1979), ya que constaba principalmente de cuatro instancias:

1. Etapa de Investigación: en esta fase se acumulaban conocimientos pertinentes al programa por diseñar.
2. Etapa de Desarrollo: se procuraba idear, construir y desarrollar soluciones a los problemas identificados.
3. Etapa de Difusión: una vez definidas las innovaciones éstas se daban a conocer.
4. Etapa de Adopción: en esta fase se buscaba garantizar que las escuelas incorporen las innovaciones.

Otro importante hito de la época lo marcó la promulgación de la Ley de Derechos Civiles de 1964 en los Estados Unidos. En este contexto se empezaban a denunciar las injusticias generadas por la desigualdad social y económica que instituciones sociales como la escuela pública no lograban resolver. Así comenzó a vislumbrarse, por ejemplo, una importante brecha entre las oportunidades educativas que niños de diferente raza y estatus socioeconómico recibían durante su escolaridad. A raíz de estas denuncias fue resonando cada vez con mayor fuerza la necesidad de una reforma educativa que pretendiera minimizar los efectos nocivos de la escuela frente a la perpetuación de las desigualdades sociales de base (Báez de la Fe, 1994).

A esta época se la suele identificar con la corriente del “optimismo pedagógico” en tanto se pensaba que con unos pocos conocimientos, recursos y política se podría conseguir que la escuela incidiera de manera significativa en una redistribución social más equitativa y, por ende, en la constitución de mejores sociedades (Farell, 1999).

Más allá de sus débiles resultados, es de reconocer que estas primeras experiencias de reforma han dejado tras de sí un interesante cúmulo de lecciones. Por una parte se observó que los programas curriculares impuestos a las escuelas desde afuera no generaban resultados de aprendizaje más satisfactorios, lo cual arrojó una primera idea sobre cómo opera la imposición del cambio y su escasa incidencia en la mejora real de los centros. En esta línea, Fullan (2002a) entiende que esta reforma fracasó, en

particular, a causa de la enorme presión que se ejerció a las escuelas desde instancias gubernamentales para implementar reformas que estructuralmente no podían sostener.

Asimismo y según palabras del profesor David Hopkins (1994) el intento de mejorar el rendimiento de los estudiantes a través de la adopción de materiales curriculares diseñados por expertos fracasó principalmente, porque los profesores no fueron incluidos en los procesos de producción y formación permanente que acompañaron a estos programas.

Otra explicación que resalta el profesor Murillo (2002) confirma esta última hipótesis y destaca que el principal problema radicaba en otorgar demasiada importancia a las innovaciones en sí mismas, en vez de fomentar la capacidad de innovar de los propios profesores y las escuelas. Desde esta perspectiva, los primeros intentos de reforma no prestaron la suficiente atención al hecho de que la capacidad de innovar y mejorar requiere de procesos de des-aprendizaje y re-aprendizaje por parte del profesorado y que, por ende, ningún cambio será satisfactorio si no cuenta con el apoyo de los docentes y con una amplia formación en esa dirección.

Este primer período de reformas educativas aparece teñido por ciertas lógicas vinculas a los principios de la universalidad, la regularidad y el progreso, dado que para ese entonces se creía que las reformas debían ser uniformes y homogéneas (Romero, 2007). Estos primeros procesos, que estaban dirigidos del centro a la periferia, de arriba-abajo y de afuera-adentro no tenían en cuenta el contexto de cada escuela o las cualidades de sus docentes.

A modo de conclusión, sería interesante rescatar los argumentos que presenta Rodríguez Romero, (2003) al explicar que es comprensible que el fracaso de estos macroyectos produjera, desde los inicios, una cierta desconfianza asociada a la pérdida de credibilidad sobre la noción de cambio educativo en tanto “cambio planeado”. Se verá entonces cómo posteriormente el surgimiento del Movimiento de Mejora de la Escuela procurará desarticular algunas de estas concepciones brindando una nueva forma de abordar el cambio.

2.2.1.2. Primer período: cuando la mejora fue de la escuela

Uno de los artículos más citados en relación a la historia del cambio y la mejora educativa pertenece a David Hopkins y David Reynolds (2001) quienes clasifican al desarrollo de este movimiento en tres fases, aunque los límites entre cada etapa no son excluyentes ya que existen ciertas continuidades entre una y otra fase (Harris y Chrispeels, 2006).

La primera de las etapas se circunscribe al período que abarca los últimos años de la década del '70 y los principios de la década posterior. Esta época se caracteriza por la emergencia de iniciativas aisladas y no sistemáticas de mejora escolar que carecían de un enfoque coherente sobre el cambio educativo. Según Hopkins y Reynolds (2001), en esta etapa predominaron el énfasis en el cambio organizativo, la auto evaluación escolar y la idea de la “apropiación del cambio” por parte de escuelas y profesores.

De alguna manera, el centro comenzaba a ganar un espacio preponderante en la configuración de los procesos de mejora (Murillo, 2002). Sin embargo, estas iniciativas no estaban lo suficientemente vinculadas a la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos. En sí, eran propuestas de cambio muy fragmentadas y desarticuladas y, en consecuencia, éstas no tuvieron un fuerte impacto en la práctica de aula (Hopkins y Reynolds, 2001).

Aun así, es probable que el principal aporte de este periodo fueran las ideas sobre las cuales se generaban innovaciones en la práctica: el centro se constituía como el ámbito educativo por excelencia y era allí donde debían orientarse los procesos de cambio. Por lo tanto era necesario dar importancia a la organización y a los procesos culturales más que a los resultados: era más relevante centrarse en la “cultura escolar” que en la “estructura escolar”, ya que allí radicaba el potencial para lograr al desarrollo escolar (Fullan, 2002a).

Se trataba de concebir al cambio como un proceso no-lineal, en donde cada centro iniciaba el cambio, aplicaba la innovación u innovaciones y luego se dedicaba a su institucionalización. Uno de los primeros trabajos en esta dirección fue el macroestudio llevado a cabo por Berman y McLaughlin (1977) denominado *Rand Change Agent Study*. Entre sus conclusiones se destacaba la idea de que es prácticamente imposible que las escuelas mejoren a base de imposiciones normativas, lo cual reafirmaba la idea que pasaría a ser luego adoptada como lema por el movimiento de Mejora de la Escuela, a saber: “la escuela debe ser el centro del cambio”.

No obstante, el mayor impulso que recibió este movimiento durante este período se le debe reconocer a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), institución que auspició una investigación internacional que se ha convertido en un estudio clave en este sentido: el ya mencionado Proyecto Internacional de Mejora de la Escuela (*International School Improvement Project*). El mismo implicó durante seis años a 150 personas de 14 países quienes compartieron y desarrollaron su comprensión acerca de qué es lo que permite que los procesos de mejora de la escuela funcionen.

Esta investigación dejó como legado una importante cantidad de documentos a partir de los cuales el movimiento cobró mayor importancia en todo el mundo. Y es precisamente

desde allí de donde surge el primer modelo de mejora de la escuela que recoge los elementos clave a tener en cuenta para todo proceso de cambio: objetivos y metas, estrategias y recursos, condiciones de aprendizaje, cambios en condiciones internas, factores contextuales y productos (Van Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer y Robin, 1985).

Asimismo, hacia fines de la década del '70 comienzan a publicarse los primeros resultados de la línea de investigación sobre las "escuelas eficaces" (*Effective Schools*). La misma procuró demostrar que, bajo ciertas condiciones, existían algunos centros escolares que consiguen importantes diferencias en los resultados de sus alumnos en comparación a otras escuelas de similares contextos (Bolívar, 1999). De esta forma, se comenzaron a vislumbrar los efectos significativos que una escuela puede tener sobre el rendimiento de los alumnos, lo cual permitió dar a conocer también algunos factores que caracterizaban a las buenas escuelas.

En un artículo que retoma la conceptualización ofrecida por Hopkins y Reynolds (2001), las autoras Harris y Chrispeels (2006) explican que este período se nutre a su vez del auge de la Investigación-Acción como modelo de indagación en la que el profesor actúa como investigador de su propia práctica. En este contexto, la mejora escolar se continuaba concibiendo en estrecha vinculación con la innovación, pero esta vez desde una mayor implicación de los profesores como encargados no solo de implementar sino también de diseñar estos procesos.

Es de notar que gran parte de las iniciativas de mejora desarrolladas en esta época consistieron en experiencias escolares aisladas y esporádicas, y por tanto esta etapa tampoco motivó una mejora significativa del sistema educativo en su conjunto (Hargreaves, 2000b). No obstante a ello, es necesario reconocer que este período aportó importantes avances en cuanto a la autonomía de los establecimientos escolares frente a los procesos de mejora, en tanto el centro escolar comenzó a ocupar un lugar estratégico para el cambio. Esto a su vez permitió enfatizar que las condiciones propias de cada centro deben tenerse muy en cuenta a la hora de diseñar y desarrollar procesos de mejora dado que la escuela es, en definitiva, "*el factor clave en la reconstrucción de la innovación*" (Bolívar, 1999, p. 16).

A título de reflexión personal, parece lógico rescatar de este período aquellas ideas que, por primera vez, se empezaron a gestar en relación a la autonomía y a las condiciones internas de cada centro como elementos relevantes a la hora de planificar e implementar procesos de cambio. A pesar de que muchas de estas iniciativas hayan surgido de manera aislada o no sistematizada, aun así podría pensarse que brindaron una nueva perspectiva sobre cómo encarar los esfuerzos de mejora. Estos aprendizajes fueron también consecuencia del impacto que ejercieron las primeras publicaciones sobre eficacia escolar, en donde se ponían de manifiesto los factores que hacían de un

centro una buena escuela. En las décadas posteriores estos descubrimientos comenzaron a jugar un rol importante en la evolución y demarcación del Movimiento de Mejora Escolar, a causa de la particular retroalimentación gestada entre ambas líneas.

2.2.1.3. Segundo período: la influencia de la Investigación sobre Eficacia Escolar

Varios autores comparten la idea de que la década de los 90 se caracterizó principalmente por un primer acercamiento entre la línea de investigación sobre Eficacia Escolar y el movimiento de Mejora de la Escuela (Bolívar, 1999; Fullan, 2002a; Harris y Chrispeels, 2006; Hopkins y Reynolds, 2001; Murillo, 2002). La línea de la Eficacia Escolar proveía de contribuciones tales como el concepto de valor agregado para estimar la eficacia de una escuela, mientras que el campo de mejora escolar comenzaba a esbozar los primeros lineamientos y estrategias para implementar cambios lo suficientemente potentes como para ejercer una influencia efectiva dentro de las aulas (Hopkins y Reynolds, 2001).

El intento por entrecruzar las propuestas de ambos planteamientos tuvo como resultado, por lo menos en los Estados Unidos, el auge y desarrollo de modelos comprensivos de reforma escolar pero esta vez para ser adoptados por escuelas individuales. Eran enfoques integrales de diseño escolar (*whole-school-design*) que, producto de la combinación de elementos de la investigación sobre Eficacia Escolar y el movimiento de Mejora Escolar, procuraban centrar la atención tanto en el currículum y la enseñanza, así como también en variables organizativas y de gestión (Harris y Chrispeels, 2006).

Asimismo y como fruto del intercambio entre estas dos corrientes, en este período se generaron los primeros intentos por aunar los dos campos en un nuevo movimiento teórico-práctico que se nutre de ambos y recibe aportaciones sustanciales de cada uno de ellos. Este es conocido como la “Mejora de la Eficacia Escolar” (Effectiveness School Improvement -ESI). Dos trabajos importantes en esta línea fueron *Improving School Effectiveness* (ISEP) desarrollado en Escocia coordinado por John MacBeath y Peter Mortimore, y el *Capacity for change and adaptation of school in the case of Effective School Improvement* (ESI) que fue aun más ambicioso. En él participaron ocho equipos de investigación de diferentes países, entre ellos el Centro de Investigación y Documentación Educativa, del Ministerio de Educación de España el cual fuera coordinado por Bert Creemers (Murillo, 2001, 2002).

Al mismo tiempo, el profesor Bolívar (1999) destacaba para este período la trascendencia (aunque limitada al contexto norteamericano pero con fuerte incidencia en otros contextos) de las propuestas por reestructurar y rediseñar los centros escolares (*School Restructuring*) con un énfasis en la gestión basada en la escuela. Se procuraba

así rediseñar los roles y las estructuras organizativas de los centros, situando entonces los esfuerzos del cambio educativo en un nuevo diseño organizativo de las escuelas. De alguna manera, la pregunta que reinaba en este enfoque era qué estructura organizativa podía provocar la mejora de la escuela y a partir de allí, se trataba de profesionalizar la enseñanza, de potenciar la capacidad en la toma de decisiones, y de alentar un mayor compromiso con el desarrollo institucional y organizativo de los centros.

Tal como lo explica Fullan (1993), los "reestructurionistas" estaban firmemente convencidos de que el control de los procesos de mejora debían ejercerlos los profesores y sus escuelas. Pero estas experiencias de reestructuración organizativa "basadas en el centro" mostraron una evidente falta de relación con la práctica docente del aula y los resultados en el aprendizaje de los alumnos. Tiempo después se comprobó que, efectivamente, para alcanzar mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos, *"hay que cambiar la práctica docente y eso es un problema de aprendizaje y no un problema de organización"* (Peterson, McCarthy, y Elmore, 1996, p. 19).

Los cambios efectuados a nivel de estructura organizativa no demostraron relaciones causales significativas con los procesos de enseñanza – aprendizaje, básicamente porque se convirtieron en meras apelaciones retóricas limitadas a cambios en los diseños curriculares o, como bien explica Bolívar (1999), porque "reestructurar" no es lo mismo que "enculturizar". En esta línea, Fullan (2002a) explica que los procesos de reestructuración poco tienen que ver con la reculturalización, proceso que apela a cuestionar los supuestos e ideas afianzadas de los maestros de modo que puedan eventualmente cambiar por sí mismos sus propios hábitos y creencias.

En este mismo período diferentes países impulsaron políticas educativas que tendieron a dotar de mayor autonomía a las escuelas para que éstas puedan asumir sus propias decisiones en materia de cambio. Es de notar que en esta etapa se desarrollaron muchos de los programas de mejora de la escuela más exitosos y que más influencia han tenido en el desarrollo de este movimiento. Entre ellos destacan el *Halton Project* en Canadá (Stoll y Fink, 1999), el *Accelerated Schools Project* (Levin, 1993), las iniciativas enmarcadas en la línea de la Reestructuración Escolar en USA (Elmore, 1990), el famoso proyecto *Improving the Quality of Education for All* (IQEA) (Hopkins, Ainscow y West, 1994; Hopkins y West, 1994) así como el denominado *Success for All* (Slavin, Madden, Dolan, Wasik, Ross, Smith y Dianda, 1996).

En cierta medida, podría decirse que el éxito de estos programas se enmarca en los albores de una nueva concepción sobre el proceso de mejora escolar, en el que los niveles de aula y escuela comienzan a interrelacionarse y a enriquecerse a partir de una perspectiva conjunta. No casualmente el propio Fullan (2002c) denomina a esta etapa como *"la fase de la capacidad del cambio"* en la que precisamente la preocupación por

fortalecer los procesos internos de cada institución pasó a ocupar un lugar preponderante en materia de mejora.

Según Harris y Chrispeels (2006) este enfoque, en el que el ámbito organizacional confluye con el de aula, se vio también reflejado en los nuevos modelos de desarrollo profesional que alentaban a la mejora de las prácticas de enseñanza con el objetivo de alcanzar mejores resultados de aprendizaje en los alumnos. De alguna manera, se procuraba revitalizar el rol del profesorado como agente esencial de cambio y por ende es en este período en el que comienzan a gestarse las primeras propuestas de desarrollo profesional en estrecha vinculación con el propio contexto escolar y sus necesidades de mejora.

Así, la doble visión que contemplaba el nivel de aula en conjunto con el nivel escolar permitió centrar la mirada en la llamada “*capacidad del cambio*” (Hopkins y Lagerweij, 1997) en tanto se comprendía que para generar un impacto profundo en la mejora de los aprendizajes debían plantearse estrategias que apuntaran no solo a generar sino también a sostener las innovaciones dentro de las escuelas.

En síntesis, podría decirse que esta fue una fase de importantes avances en la línea de mejora escolar en tanto supuso por un lado la superación de etapas anteriores en relación al lugar que los centros ocupaban frente a sus procesos de mejora escolar. Las escuelas ya no fueron consideradas necesariamente como objeto de imposición normativa en cuanto al cambio, sino que empezaron a concebirse como germen de proyectos y programas singulares.

2.2.1.4. Tercer período: el retorno de la reforma a gran escala

El profesor Andy Hargreaves (2009) señaló que la década de los 90 estuvo signada por el retorno de los diseños de enfoque sistémico para alcanzar la reforma a gran escala, en particular en Inglaterra, pero también en Australia y Nueva Zelanda. Las estrategias de mejora y cambio educativo se tornaron así más grandes, más ajustadas, más duras y, en consecuencia, más superficiales.

Eran ajustadas, según el autor, porque los reformistas a gran escala empezaron a establecer un foco bien acotado para poder controlar e intervenir en todos los aspectos. Esto provocó entonces que todos los esfuerzos vinculados a establecer nuevas políticas, nuevos desarrollos curriculares, nuevas estrategias de intervención y nuevos planes de mejora estuvieran solamente dirigidos a mejorar los resultados en las evaluaciones, procurando reducir así las diferencias en el rendimiento de Lengua y Matemáticas. Esto no hizo más que generar que se enseñara para la evaluación (*teaching to the test*), y que se “fabricaran” resultados iniciales bajos dada la insuficiente preparación y la

implementación apresurada, con lo cual lo que aparece como mejora es en realidad una mera recuperación.

Las reformas de este período podían clasificarse a su vez como “duras” porque la evidencia comenzó a reemplazar a la experiencia (Hargreaves, 2009). Así, la información pura y dura comenzó a desplazar la intuición y el buen juicio en tanto las medidas de recolección y análisis de información se fueron sofisticando y pasaron a adoptarse como únicos elementos a considerar.

De hecho y en una publicación muy reciente, los profesores Hargreaves y Shirley (2012) comentaban que esta “tercer vía de mejora” dio también a los profesores la oportunidad de aprender unos de otros a través de redes de aprendizaje. Sugieren que durante esta tercera vía se promovieron las interacciones entre los docentes como estrategia de mejora, en tres sentidos: a través de (a) la formación de equipos para el trabajo sobre datos (*data teams*) que pudieran identificar problemas y así poder intervenir sobre ellos, (b) el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza en el marco de comunidades profesionales de aprendizaje, y (c) la difusión de ideas y recursos entre escuelas a través de redes y grupos de trabajo.

Fue entonces en esta década en la que se empieza a hacerse un lugar el concepto de CPA, desde un enfoque aun ligado a los esfuerzos de reestructuración escolar y desde discursos que abogaban por mayores interacciones entre el profesorado como estrategia de cambio y mejora escolar.

El problema radicaba, según Hargreaves y Shirley, en que dichas redes impulsaban un trabajo basado exclusivamente en los resultados provenientes de exámenes estandarizados y por lo tanto las discusiones se restringían a los datos obtenidos en esas instancias (*data-driven*). Esto limitaba, evidentemente, la profundidad y el alcance de las conversaciones y los intercambios entre los profesores participantes. De alguna manera, esto indica que el desarrollo de CPA apareció como complemento a los intereses aun persistentes en aplicar la lógica de mercado y la estandarización como factores de calidad en el ámbito educativo.

Esto deja entrever entonces que la CPA surgió originalmente como una estrategia muy ligada al trabajo con datos provenientes de instrumentos estandarizados y políticas muy ancladas a la evidencia empírica. No obstante a ello, y tal como estos mismos autores señalan, la CPA pudo ir despegándose con el tiempo de estos propósitos tan rígidos y centralizados.

Por otra parte, Hopkins y Reynolds (2001) reconocen que en los últimos años de esa década emergieron nuevas perspectivas que parecen enriquecer, de cara al futuro, la

concepción y naturaleza de los procesos de cambio y mejora escolar. Entre ellas, la necesidad de:

- Incrementar la efectividad de los procesos de cambio en relación a los resultados de aprendizaje de los alumnos.
- Desarrollar la capacidad de aprendizaje de los profesores para la mejora de las prácticas de enseñanza.
- Crear infraestructuras para constituir una base de conocimiento sólida que incluya experiencias de mejora exitosas e investigación sobre el tema, acompañadas de nuevas estrategias para diseminar esta información a través de redes.
- Desarrollar la capacidad interna de la institución a través de nuevas y mejores instancias de desarrollo profesional y planeamiento estratégico a medio plazo.
- Diseñar estrategias de cambio que combinen la presión con el apoyo externo, y hacer un uso más inteligente de los agentes de apoyo externo.
- Adoptar orientaciones metodológicas mixtas: combinar la información de índole cualitativa con la cuantitativa para medir la calidad y la variación de dicha calidad.
- Otorgar mayor importancia a la problemática del cambio cultural para impulsar y sostener el cambio.
- Encontrar un equilibrio entre las visiones de cambio y desarrollo, y la adaptación de las estructuras escolares para apoyar dichas aspiraciones.
- Constatar que los programas de mejora se vinculan e impactan efectivamente en las prácticas y en los profesionales.

2.2.1.5. Lecciones aprendidas: hacia dónde enfocar hoy la mejora

En estos últimos años y sobre la base de las problemáticas detectadas en etapas anteriores, se han elaborado nuevas premisas sobre la forma de encarar los procesos de cambio en las escuelas. Por un lado y tal como explica el profesor Murillo (2009), la idea de que "la escuela es el centro de cambio", es actualmente objeto de matización y reajuste. Esto se debe a la ineficacia y la inequidad del enfoque que en su momento generó este planteamiento: el diseño de las reformas "de abajo hacia arriba", que da por supuesto que cualquier escuela en cualquier escenario es capaz de encabezar procesos de cambio por su propia iniciativa y por sus propios medios. Según el autor, esta idea resulta "*no sólo excesivamente optimista, sino irreal*" (Murillo, 2009, p. 2) en

tanto no todas las escuelas cuentan con la misma capacidad interna para organizarse y concretar un plan de mejora.

Desde esta misma perspectiva, Hopkins (2007) señaló que recientemente el gobierno inglés también advirtió que la mejora educativa no puede dejarse en manos de iniciativas locales. Este reconocido autor resalta la importancia de una perspectiva “lateral” para la reforma educativa que contemple dinámicas de arriba-abajo, pero también de abajo-arriba. En esta línea, se sobreentiende que el cambio a gran escala solo puede alcanzarse y sostenerse desarrollando un enfoque que se construya sobre la base de ambas vías con un compromiso en común para el cambio educativo del sistema en su conjunto. En vez de pensar en lógicas de arriba-abajo o viceversa, se necesita de una relación lateral u horizontal en la que convivan las dos lógicas.

Esto significó mantener la idea de que la escuela es el centro del cambio pero sin desestimar los esfuerzos y el acompañamiento que las administraciones públicas deben aportar a los procesos de mejora impulsados por los centros (Murillo, 2009). El nuevo papel de la administración debería consistir en apoyar y promover los recursos y servicios necesarios para que cada escuela pueda generar y sostener sus propios procesos de cambio y mejora. Pero también intervenir directamente en aquellos centros que así lo requieran. De esta forma, la escuela continuará siendo el centro del cambio pero esta vez en estrecha colaboración con la administración pública y otras organizaciones.

El desafío más inmediato radica pues en encontrar ese equilibrio entre el enfoque “de arriba-abajo” donde las administraciones impulsan el cambio, con la perspectiva “de abajo-arriba” en la que la escuela es la responsable de su desarrollo. Se torna por ello indispensable desarrollar una relación horizontal entre el sistema y las unidades que lo componen, considerando diferentes tipos de apoyos según la situación particular de cada escuela. Así, se resalta la necesidad de una relación “inteligente” entre las escuelas y el contexto político, administrativo, social y educativo en el que éstas se desarrollan (Murillo, 2009).

El cambio de milenio trae a su vez aparejadas otra serie de dilemas frente a la consecución de procesos de mejora exitosos. En este último tiempo se ha adjudicado especial énfasis a la cuestión de la “performance” lo cual generó en muchos sistemas una sobrevaloración de dos elementos: la rendición de cuentas y el uso de estándares (Harris y Chrispeels, 2006). La primera de ellas, en tanto mecanismo de supervisión, se instrumentó particularmente a partir de las inspecciones, la evaluación de los centros por parte del gobierno, y el desarrollo de tablas comparativas en relación a los resultados obtenidos en cada escuela. Por otra parte, el uso de estándares se vio

representado por el establecimiento de objetivos, altas expectativas de logro y un monitoreo constante en esa dirección.

Estos dos componentes se han solidificado en estos últimos años y hasta podría decirse que en gran medida han dominado el panorama educativo (Harris y Chrispeels, 2006). Sin embargo, las autoras reconocen que la introducción de estas variables no ha conseguido mejoras sustanciales en la actuación de las escuelas. Asimismo, se ha comprobado que los centros localizados en comunidades desaventajadas han resultado especialmente perjudicadas ante el uso indiscriminado de estos mecanismos, ya que sus resultados han sido marcadamente más bajos en muchas ocasiones, lo cual deja entrever las enormes diferencias que aun existen entre las escuelas de distintos contextos socioeconómicos.

Por otra parte, Daniel Muijis (2010) también retoma las tres fases de Hopkins y Reynolds (2001) para anunciar el auge de una cuarta fase. Dicho autor afirma que no se puede contemplar exclusivamente a las escuelas de manera individualizada, sino que ahora es necesario ampliar la mirada y comenzar a considerar a los esfuerzos de colaboración entre los centros como un elemento clave para la mejora. Así, las redes de aprendizaje y la consecuente colaboración entre instituciones se conforman como estrategias de cambio con el potencial para mejorar las escuelas no solo en términos de estándares de rendimiento, sino también en términos de equidad.

El profesor Murillo (2009) también rescata la necesidad de favorecer la existencia de redes entre escuelas como una estrategia idónea para el cambio educativo. El autor agrega que ya no se trata solo de redes entre centros escolares, sino que también se debe alentar a la implicación de las universidades y los centros de formación del profesorado, así como a centros de investigación, ONGs y otros. Profundizar en esta estrategia resultará pues fundamental en los años venideros dado su potencialidad a la hora de implicar a varios centros a la vez frente a los procesos de cambio y mejora escolar.

Para concluir, parece oportuno rescatar la famosa frase que nos regala el filósofo George Santayana en la cual alega que si no aprendemos del pasado estamos condenados a repetirlo. En esta dirección y retomando las palabras de Hargreaves y Shirley (2009), las lecciones aprendidas durante estos primeros 40 años de historia sobre la Mejora de la Escuela podrían sintetizarse de la siguiente manera:

- De las primeras etapas, resulta fundamental recuperar el espíritu de innovación, flexibilidad y autonomía como elementos esenciales a la hora de iniciar la mejora de un centro. El cambio impuesto desde afuera no genera

necesariamente una mejora significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- En segundo lugar, es importante trabajar con estándares en tanto y en cuanto éstos estén bien definidos y sean susceptibles de una interpretación contextualizada.
- Una escuela no puede mejorar en sentido estricto si no se atiende a todos los estudiantes por igual, prestando especial atención a las inequidades que pudieran surgir en torno a los distintos niveles de aprendizaje.
- Los centros deben optimizar su capacidad de aprendizaje en orden a poder desarrollar sus condiciones internas que permitan impulsar y sostener procesos de cambio satisfactorios y sostenibles en el tiempo.
- Las redes profesionales, el uso de evidencia, la implicación de las familias y el apoyo de las instancias gubernamentales son fundamentales frente al desafío de mejorar un sistema educativo en su conjunto.

2.2.2. Conceptualización y Modelos de Mejora de la Escuela

Los primeros cuarenta años de historia que pertenecen a este movimiento han dejado como legado algunas conceptualizaciones y modelos de mejora producto de una serie de experiencias de cambio de distinta naturaleza. No obstante a ello, y dado que esta corriente es esencial y originalmente práctica, algunos autores señalan la escasa proliferación de teorías y modelos conceptuales en materia de mejora escolar (Paredes, Murillo y Egido, 2005).

Por ende, si bien son pocas las definiciones y los marcos teóricos que se han extraído como fruto de la investigación sobre diferentes programas de mejora escolar, es de todos modos conveniente rescatar aquellos que, por su relevancia y difusión, han demarcado el campo actual en materia de cambio educativo al interior de las escuelas.

2.2.2.1. El Proyecto Internacional para la Mejora de la Escuela (ISIP)

El Proyecto Internacional para la Mejora de la Escuela (*International School Improvement Project*) fue quizás la primera propuesta de gran envergadura en este sentido. El programa fue inscrito en el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI) de la OCDE y se desarrolló durante los años 1982 y 1987. En dicho proyecto participaron 14 países, y su principal objetivo era adquirir una mejor comprensión de los procesos de innovación educativa a pequeña y gran escala, en distintos contextos nacionales.

Los resultados de dicho programa fueron recogidos en un volumen que ofrece, entre otras cosas, un interesante modelo de mejora acompañado de sus respectivas definiciones que fueron posteriormente retomadas por importantes estudiosos en el tema (Van Velzen et al., 1985). A partir de las experiencias de cambio analizadas, se estipuló que la mejora de la escuela debe encararse a través de una serie de premisas:

- *La escuela como objetivo.* Los investigadores encontraron que es muy difícil cambiar la educación sin modificar la escuela como organización en su conjunto, aunque esto resulte más complejo que los cambios a nivel de aula. En esta dirección, se argumentaba que incluso en los esfuerzos de reforma a gran escala cada escuela debería ser considerada individualmente. Por ello este proyecto dirigió la atención hacia las “condiciones internas” de los centros, tales como el currículum, las estructuras organizativas, la política local, el clima escolar, los vínculos con los padres, etc. Se alertó además sobre la importancia de contemplar los niveles de mejora del aula y el centro de manera simultánea.
- *Un esfuerzo sistemático y sostenido.* La mejora de la escuela se concibe aquí como un proceso cuidadosamente planificado y gestionado que sucede durante varios años; se refuerza así la noción de que el cambio es un proceso y no un evento.
- *El cambio.* Este se entiende como cualquier tipo de alteración en las condiciones de aprendizaje o en las condiciones internas vinculadas a ellas. Suelen ser modificaciones a nivel de estructura, procedimientos o clima escolar.
- *Condiciones de aprendizaje.* Incluyen todas las actividades escolares organizadas por los profesores u otros profesionales del centro dirigidas a alcanzar determinados objetivos educativos. El tipo de experiencias de trabajo que se proponen para los estudiantes, los proyectos planificados por los mismos alumnos, cómo se gestionan los espacios escolares (cafeterías, los pasillos, el parque, etc.), son ejemplos de las condiciones que apoyan al proceso de enseñanza y aprendizaje.
- *Las condiciones internas.* Todos los ámbitos de la escuela están conectados en cierta medida con las condiciones de aprendizaje que promueven, o no, las metas académicas estipuladas para los estudiantes. En este sentido, cuestiones tales como el manejo de las finanzas, el uso del tiempo y la gestión del personal son ejemplos de condiciones que inciden en los procesos de aprendizaje del alumnado.

Desde esta perspectiva, la mejora de la escuela requiere prestar atención a ciertos aspectos, a saber:

- Los resultados educativos, es decir, qué se espera que la escuela logre para sus estudiantes y para la sociedad en su conjunto. Desde el punto de vista de los alumnos se pretende alcanzar, por ejemplo, mayores conocimientos, el desarrollo de habilidades básicas, mejores auto-conceptos, competencias vocacionales, etc. En términos de la sociedad, se necesita también considerar un índice importante de equidad, a la vez que satisfacer las necesidades del mercado, desarrollar una ciudadanía responsable, entre otros.
- Se debe medir el nivel de logro de los resultados deseables del proceso de mejora, dividiéndolos en resultados intermedios y finales.
- La eficacia a nivel de centro: una escuela puede considerarse eficaz en cierto contexto, en tanto logre alcanzar los mejores resultados académicos posibles (entendidos tanto en términos individuales como sociales) mediante un uso eficiente de los recursos.

2.2.2.2. El proyecto 'Improving the Quality of Education for All' (IQEA)

Es importante subrayar que el modelo de ISIP fue de algún modo retomado y reconfigurado en varias experiencias de cambio y mejora escolar posteriores, y en este sentido es conveniente rescatar también los aportes provenientes de una experiencia inglesa que ofreció interesantes conceptualizaciones sobre la naturaleza del proceso de mejora de los centros educativos.

El proyecto *'Improving the Quality of Education for All'* (IQEA) surge desde el Instituto de Educación de Cambridge e implicó originalmente a 25 escuelas de Inglaterra (Hopkins, 2002). Su principal objetivo era generar y evaluar un modelo de mejora escolar y un programa de apoyo que fortalecieran la capacidad de la escuela de brindar un alto nivel de calidad educativa a todos sus estudiantes. Es decir, estaba orientado a mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos y para ello utilizaba procuraba medir el éxito o fracaso del programa a nivel de resultados, prestando también atención a los procesos internos de las escuelas desde una perspectiva cualitativa.

Entre los mayores aportes de dicho programa, se encontró que los procesos de mejora de la escuela funcionan mejor cuando se elaboran desde un enfoque claro y práctico orientado al desarrollo simultáneo de las condiciones internas de los centros. Dichos esfuerzos de mejora escolar incluían así tres elementos fundamentales:

- La reconstrucción del proceso de cambio educativo de origen externo, adaptado a las prioridades de cada centro;
- la generación de las condiciones internas que permitirían sostener y gestionar el cambio en los centros; y

- la vinculación de esas prioridades y las condiciones internas mediante una estrategia global de mejora (Reynolds, Hopkins y Stoll, 1993).

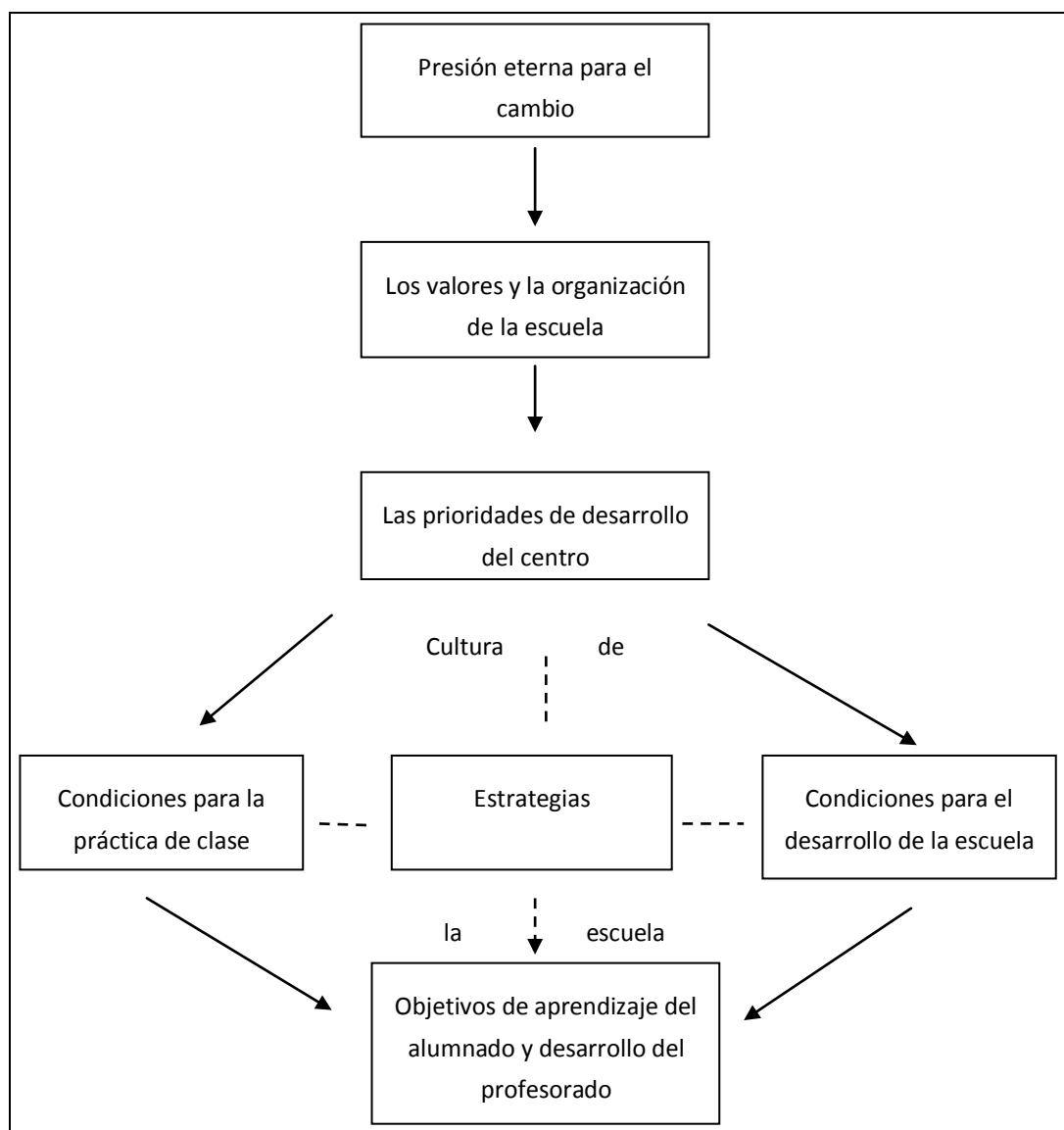
A partir de esta experiencia, el profesor David Hopkins (1996) elaboró una definición que clarifica el enfoque de la experiencia IQEA. En ella, el autor estipula que

La mejora de la escuela es una estrategia que optimiza los resultados de aprendizaje de los alumnos, así como también fortalece la capacidad de la escuela de gestionar el cambio. Se trata de elevar el logro académico de los estudiantes haciendo especial hincapié en los procesos de enseñanza y aprendizaje y las condiciones que apoyan o sostienen dichos procesos. (Hopkins, 1996, p. 32)

Desde esta perspectiva, la mejora de la escuela es una estrategia particularmente apropiada en tiempos de iniciativas centralizadas a través de reformas, en tanto presupone que cada centro adaptará las exigencias externas de cambio a sus propias necesidades mediante el desarrollo de aquellas condiciones internas que mejor favorezcan dicho proceso. Es por ello que unas páginas más adelante, el autor agrega que *“la mejora de la escuela es el proceso a través del cual las escuelas adaptan los cambios externos a los propósitos internos del centro”* (Hopkins, 1996, p. 41). En este sentido, las escuelas exitosas serían aquellas que utilizan el cambio como oportunidad para desarrollarse internamente, en tanto se convierten en centros con la capacidad de innovar de manera sostenida en el tiempo. Optimizan de manera simultánea su cultura escolar, los resultados de aprendizaje y las estructuras organizativas internas. En este mismo texto se ofrece un marco que encuadra los principios sobre los cuales se asienta la mejora de la escuela (figura 2.1).

Este modelo tiene tres principales componentes: las bases, la dimensión estratégica y el desarrollo de la capacidad interna. Las primeras consisten en aquellos aspectos del proceso de cambio educativo que no pueden alterarse en el corto plazo como por ejemplo, las presiones externas para el cambio o los valores y la organización previa del centro. Por otra parte, la dimensión estratégica es la que queda reflejada en los vínculos verticales del diagrama entre las prioridades, las estrategias y los resultados. El desarrollo de la capacidad interna se enfoca, en cambio, en las condiciones internas que favorecen el desarrollo: las prácticas de clase y el desarrollo de la escuela. Por último, la cultura escolar que de alguna manera nuclea todos los elementos anteriores, puede apreciarse también como parte del resultado final en tanto las estrategias de mejora pueden derivar en un cambio de cultura a través de las modificaciones a las condiciones internas de las escuelas.

FIGURA 2.1. UN MARCO PARA LA MEJORA ESCOLAR



Fuente: Hopkins (1996, p. 43).

A partir de lo hasta aquí expresado se podría decir que a partir del proyecto IQEA se elabora un modelo de mejora escolar en donde adquiere especial relevancia el desarrollo de las estructuras y condiciones internas que favorecen la capacidad de los centros por impulsar y sostener procesos de cambio en el tiempo. Asimismo, la noción de cultura goza también de un especial protagonismo en tanto factor y a la vez resultado de los esfuerzos de mejora.

En esta dirección y tal como lo afirman Alma Harris y Linda Lambert (2003), la mejora de la escuela consiste, en definitiva, en un proceso de cambio de cultura, en el que el desarrollo de la capacidad interna se establece por medio de un trabajo intenso y

riguroso con las personas que conforman el centro educativo. De esta manera, la mejora de la escuela descansa sobre la base de los siguientes principios:

- Las escuelas tienen la capacidad de mejorar por ellas mismas.
- La mejora de la escuela implica un cambio cultural.
- Deben abordarse las condiciones de aula y centro para mejorar el aprendizaje de los alumnos.
- La mejora de la escuela se preocupa por construir una mayor capacidad para el cambio (Harris y Lambert, 2003).

Por otro lado, en este modelo se combinan de manera muy interesante las ideas de reforma y mejora, en tanto ambas aparecen como procesos necesarios y complementarios. De hecho, podría decirse que desde la perspectiva de Hopkins, la mejora de la escuela es una estrategia de cambio que permite adaptar los requerimientos de la reforma centralizada a pequeña escala.

Años más tarde, Hopkins y otros colaboradores recogieron los avances producidos en dicho proyecto para proponer una nueva definición más centrada en los resultados de los alumnos. Así, definieron la mejora escolar como *“un enfoque para el cambio educativo que aumenta los logros de los estudiantes, además de fortalecer la capacidad de la escuela para gestionar el cambio”* (Hopkins et al., 1994, p. 3).

Adoptando esa concepción como referencia, la mejora escolar no es tanto una situación final como un proceso de cambio, de manera que se puede hablar de ella en términos de:

- un proceso que requiere habitualmente un apoyo de tipo externo;
- una concepción que enfatiza las estrategias que fortalecen la capacidad de la escuela para gestionar el cambio, al mismo tiempo
- que mejora los resultados de los alumnos (resultados definidos en sentido amplio), mediante
- un enfoque específico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; y
- un enfoque que ubica a la escuela como el centro del cambio: implica la doble perspectiva de adecuar los cambios a la realidad de las escuelas y también superar la visión del aula o del sistema como escala de intervención.

Para ello, se requiere de un planeamiento sistemático: la mejora es un proceso que dura varios años y debe ser cuidadosamente planificado. Se deben asimismo desarrollar ciertas condiciones internas de las escuelas no sólo referidas a la enseñanza, sino también a la cultura escolar, la gestión de recursos, etc. Adoptar una perspectiva multi-

nivel resulta de especial importancia ya que se debe considerar el contexto en que se inserta la escuela, el nivel de aula, y el nivel individual del alumno. Las estrategias se asumen de forma integrada dado que implican relaciones entre los enfoques de “arriba-abajo” y de “abajo-arriba” (Hopkins y Lagerweij, 1997).

2.2.2.3. Las perspectivas iberoamericanas sobre la Mejora de la Escuela

Las definiciones o los marcos teóricos elaborados por algunos de los investigadores del ámbito español recogen en gran medida las conceptualizaciones provenientes del ámbito internacional a partir de la cual esbozan sus propias demarcaciones.

Entre ellas destacan la que ofrece el profesor Antonio Bolívar, quien resaltara el afán del movimiento de Mejora de la Escuela por capacitar organizativamente a los centros para que éstos pudieran resolver de forma relativamente autónoma sus propios problemas (Bolívar, 1999). Según este profesor, la mejora escolar se ubica pues en la intersección de tres elementos: el desarrollo del centro como organización, el desarrollo del profesorado y el desarrollo del currículum.

En una clara referencia al profesor Hopkins (1996), Bolívar entiende también que se trata de dotar a los centros de las condiciones internas que le permitan reconstruir las propuestas externas de acuerdo con sus propias prioridades, apoyadas por agentes de cambio externos. En esta dirección, se mencionan ciertos factores que, adaptados a la realidad de cada escuela, pudieran contribuir a una cultura escolar favorable a la mejora:

- La necesidad de adaptar los cambios externos a los propósitos internos.
- La investigación y la reflexión como elementos clave para el desarrollo del centro. En particular, en lo que atañe a recoger, interpretar y usar sistemáticamente los datos generados por la escuela en las tomas de decisión.
- El desarrollo profesional debe estar focalizado en el aula, y el centro escolar debe organizarse de forma tal que facilite el aprendizaje profesional de los docentes.
- La estrategia esencial de los procesos internos de mejora consiste en una planificación del desarrollo que sea flexible y acorde a las necesidades del centro.
- La cultura de la escuela debe caracterizarse por modos de trabajo que impliquen alto niveles de compromiso entre los profesores y la comunidad local, mediante una fuerte identificación de todos los participantes con la mejora de la escuela, una amplia participación de padres, alumnos y

profesores, un clima abierto de coordinación de actividades, y una visión de centro a la que todos deben contribuir.

- Todo proceso de mejora debe tener un impacto en el aprendizaje de los alumnos y en el desarrollo de los profesores. En este sentido, está claro que las escuelas no mejorarán a menos que los profesores, individual o colectivamente, aprendan a hacer mejor su trabajo diario.
- El núcleo del trabajo conjunto del profesorado debe ser siempre el currículum escolar con el objetivo de mejorar los aprendizajes. La colaboración no puede ser nunca un fin en sí mismo, sino que tiene que ser un medio para la mejora (Bolívar, 1999).

Desde un planteamiento muy similar y claramente basado también en los aportes previos tanto del modelo ISIP como del proyecto IQEA, el profesor Javier Murillo (2002, 2003) ofrece una conceptualización que identifica a la mejora de la escuela con la capacidad de los centros por incrementar, de forma simultánea, el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de la comunidad escolar. En este caso, los elementos fundamentales a destacar de un proceso de mejora son:

- estar centrado en la escuela;
- implicar a todo el personal del centro;
- incluir la comunidad escolar en su conjunto;
- estar guiado por la información obtenida tanto a partir de datos del centro como de la literatura sobre el tema;
- potenciar el desarrollo continuo del profesorado;
- fomentar la capacidad de los alumnos para aprender; y
- centrarse en el análisis de la enseñanza y el currículo, y en el desarrollo de iniciativas para mejorarlo (Murillo, 2003).

Nuevamente prevalece la idea de que la escuela debe considerarse el centro del cambio en todos sus niveles, haciendo especial hincapié en la relevancia de la cultura como factor y resultado del proceso de cambio (Murillo, 2003; Murillo y Krichesky, 2012). Desde este punto de vista, se reconoce que es sumamente importante valorar la organización y los procesos culturales como medios para alcanzar la mejora, destacando en este sentido que a menudo las estrategias que se van poniendo en juego son más relevantes que el fin en sí mismo.

En esa dirección, se argumenta incluso que resulta más inteligente centrarse en desarrollar cambios en la cultura que en la estructura formal de la escuela, valorando la

participación de todos los miembros de la comunidad educativa en el proceso de mejora, ofreciendo instancias para debatir y reflexionar sobre los resultados escolares de manera conjunta y colaborativa (Murillo, 2002).

En definitiva, ambos investigadores presentan a los centros educativos como instituciones dinámicas que deben preocuparse por desarrollarse internamente, favoreciendo culturas de trabajo que alienten a los profesionales a embarcarse y sostener proyectos de mejora que afecten a la totalidad de la escuela. Esto implica generar instancias de evaluación y planificación compartida, a la vez que espacios de reflexión y análisis sobre la evidencia que arroja el propio centro en su funcionamiento diario.

2.2.2.4. Un modelo sistémico para la mejora de la escuela

Tal como se ha explicado en el apartado referido al desarrollo histórico del movimiento de Mejora de la Escuela, durante mucho tiempo se ha argumentado y defendido la idea de que la escuela es la unidad de cambio por excelencia. Sin embargo, autores de la talla de Fullan y Hargreaves (1997) advierten que esto puede malinterpretarse. Asumir que las escuelas son el centro del cambio, supone en realidad considerar otros factores que deben tomarse en consideración ante un plan o modelo de mejora.

Por otra parte y desde una postura que abogue por la equidad en la mejora del sistema educativo, está claro que no todos los centros están internamente dotados de recursos y capacidades para impulsar y sostener proyectos de mejora de manera autónoma o individualizada. Desde este planteamiento y pasados algunos años desde el esbozo de su primer modelo de mejora, el profesor David Hopkins (2007) plantea la necesidad de pensar la mejora educativa para todos y cada uno de los centros que componen al sistema. El autor entiende que para ello se requiere de acciones y respuestas más amplias y mejor coordinadas, abordadas desde un enfoque sistémico.

En esta dirección, Hopkins menciona el concepto de “reforma sistémica” para referirse al apoyo mutuo que debería existir entre el afuera y el adentro de las escuelas. Afirma asimismo que para que cada centro sea considerado una excelente escuela no hay que pensar el cambio en términos de arriba-abajo o abajo-arriba, ya que las experiencias de reforma educativa ya demostraron que ninguna de estas dos estrategias funcionan por sí solas. En realidad se requiere de una relación lateral y recíproca entre las escuelas y el gobierno, en la que éste último brinde un nivel de presión y apoyo óptimos para impulsar y colaborar en los procesos de mejora de los centros educativos.

Así, los principios fundamentales para establecer una mejora sistémica consisten en fomentar una responsabilidad horizontal y compartida entre los centros considerados individualmente y los respectivos organismos estatales. La mejora de todas las escuelas,

y no solo de aquellas que cuenten con la capacidad interna para hacerlo, requiere de un modelo de acción en el que, según este autor, los organismos públicos prioricen elevar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje; así como también el desarrollo de un liderazgo sistémico encarnado en directores que se preocupen por y trabajen para el éxito no solo de su escuela sino también de muchas otras.

En este marco, el objetivo principal de un modelo de mejora sistémico consiste en minimizar las notorias desigualdades en los resultados académicos de modo que todos los estudiantes desarrollen su potencial en su paso por la escuela. En línea con esta argumentación, asumir un propósito moral frente a la tarea educativa resulta esencial en tanto implica, en propias palabras del autor, una negación rotunda por aceptar que el contexto resulte un factor determinante en el logro académico y social de los alumnos (Hopkins, 2007).

La búsqueda por alcanzar un mayor nivel de justicia social en las escuelas se traduce en este caso en el diseño y desarrollo de un modelo de mejora amplio que procure en primera medida optimizar el vínculo entre las escuelas y los sistemas políticos, de modo que la capacidad de los centros por implementar cambios eficaces se desarrolle no mediante la imposición de normativas, sino desde relaciones horizontales plasmadas en redes que alienten la “responsabilidad lateral” entre las instituciones.

El profesor Hopkins (2007) sugiere pues una serie de estrategias afines a un modelo de mejora sistémico, a saber:

- Se debe establecer un equilibrio inteligente entre las iniciativas de cambio locales y las exigencias de mejora centralizadas.
- Para desarrollar la capacidad local de los centros es fundamental generar liderazgos sistémicos.
- Es fundamental rediseñar el sistema educativo de forma tal que los centros cuenten con la suficiente independencia para innovar y ser selectivos a la hora de adaptar los cambios externos para sus propios propósitos internos.
- Resulta esencial enfocarse en el nivel de aula a la vez que considerar al profesor como aprendiz.
- Se debe prestar particular atención a cómo se organizan los recursos disponibles en el centro de cara al proceso de mejora.
- Contar con una cultura positiva hacia el aprendizaje y la enseñanza debería derivar en una pedagogía diseñada especialmente para que cada alumno pueda desarrollar su máximo potencial (Hopkins, 2007).

Otro elemento de especial relevancia y que merece ser destacado es la rendición de cuentas inteligente (*intelligent accountability*). Para que un modelo de mejora sistémico prolifere debe contar con un sistema de rendición de cuentas que no solo opere sobre los márgenes del control, sino que también apunte a desarrollar la capacidad interna y la confianza de los centros. En esta dirección, Hopkins aboga por incrementar el diseño y uso de formas de rendición de cuentas interna, generadas para atender a las vicisitudes y coyuntura de cada institución, procurando incrementar la responsabilidad de los profesores frente a los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

En orden a ello, algunos de los enfoques o medidas vinculados a desarrollar una rendición de cuentas interna y adaptada a las necesidades de cada centros serían: estimular el uso de una evaluación docente sistemática, concordar objetivos o metas de abajo-arriba, establecer medidas de valor agregado con respecto a la actuación del centro, incentivar a que cada centro haga público su perfil de fortalezas y debilidades a su comunidad escolar brindando así una imagen más clara de su actuación y desempeño como institución educativa. Estas formas de rendición de cuentas pretenden, en definitiva, profesionalizar el trabajo docente a través del compromiso y la implicación en la evaluación global del centro en el que trabajan.

De hecho, cuando el profesor Hopkins (2007) habla de una “tensión creativa” entre los cambios de abajo-arriba y de arriba-abajo, hace referencia a un esfuerzo por conjugar, en este caso, la rendición de cuentas externa, y los procesos de evaluación internos de cada escuela. Es decir, que cada centro pueda simultáneamente atender a las demandas del estado o la sociedad a la vez que concientizarse y asumir sus propias fortalezas y debilidades como institución educativa. La profesora Linda Darling-Hammond (2001) expresa esto con claridad al instar a los gobiernos a que desarrollen políticas que mantengan el frágil equilibrio entre los estándares externos que estimulan la mejora y la autonomía escolar que constituye el motor del cambio interno.

Desde esta perspectiva y para que toda escuela sea una buena escuela resulta indispensable que el sistema educativo traslade el foco de atención desde la prescripción nacional hacia la profesionalización, estimulando que sean los propios centros los que lideren la mejora, a través del desarrollo de su capacidad interna plasmada en el incremento de su capital social, organizacional e intelectual. Las claves para conseguirlo descansarían sobre la base del aprendizaje personalizado, la enseñanza profesional, las redes, la colaboración y una rendición de cuentas inteligente, todo ello moldeado a través del ejercicio responsable de un liderazgo sistémico (Hopkins, 2007).

2.2.3. Las aportaciones de la Investigación sobre Eficacia Escolar

La línea de investigación sobre Eficacia Escolar ha incidido en gran medida en la demarcación del Movimiento sobre Mejora de la Escuela, tanto por oposición como por complementariedad. Entender de qué forma se han vinculado estos dos campos a lo largo de los últimos años, permitirá alcanzar también una mejor comprensión sobre las particularidades de cada perspectiva y sus posibles interrelaciones de cara al futuro.

2.2.3.1. Qué es la Eficacia Escolar

Uno de los máximos investigadores en la línea de Eficacia Escolar en Iberoamérica, el profesor Javier Murillo (2007), argumenta que el nacimiento de esta corriente podría fecharse en 1966, año en el que se publicó el Informe Coleman. El objetivo de dicho estudio, que contaba con una muestra compuesta por más de medio millón de alumnos y por unos 60.000 profesores pertenecientes a 4.000 escuelas de los Estados Unidos, era determinar el grado de segregación o discriminación existente en las escuelas frecuentadas por distintos grupos raciales, analizando además la relación entre el rendimiento y los recursos disponibles en tales centros.

El resultado más sorprendente de este informe era la escasa influencia que ejercían los recursos educativos sobre el rendimiento del alumnado. En pocas palabras, se encontró que una vez controlado el efecto del status socioeconómico, ciertos factores como el gasto por alumno o la experiencia del profesorado, tenían poco poder predictivo sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, se interpretó que la calidad de los recursos de los centros eran débiles determinantes en el rendimiento académico de los estudiantes, en comparación con las diferencias debidas a las condiciones socioculturales y familiares de los alumnos (Báez de la Fe, 1994). La hipótesis principal que arrojaba dicho informe consistía en afirmar entonces que la calidad de la enseñanza no parecía incidir significativamente en el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

Un año más tarde en Gran Bretaña y de forma paralela al Informe Coleman, se realizó otro estudio análogo que tomó el nombre de "Informe Plowden". El hallazgo más importante de este trabajo podría resumirse bajo la frase *"las diferencias entre familias explican más de la variación de los niños que las diferencias entre escuelas"* (Murillo, 2007, p. 22). Esos eran, a su vez, tiempos de profundas incertidumbres en tanto se avecinaba una década que iba a estar signada por una fuerte crisis económica del sistema capitalista, en la que el pesimismo y el desencanto sobre la capacidad de la educación para lograr un cierto grado de emancipación y movilidad social se extendió con facilidad ante un escenario tan poco alentador (Bolívar, 1999).

Pero las respuestas no tardaron en llegar. Un inspector estadounidense, George Weber, encontró que había escuelas que, a pesar de encontrarse en ambientes desfavorecidos,

lograban aun así buenos resultados de aprendizaje. Por lo tanto, estudiar en una escuela u otra sí era importante para el futuro de los alumnos, lo que cual contradecía los resultados presentados en el “Informe Coleman”. Así, este inspector elaboró un humilde estudio cuya principal novedad fue el de adentrarse en las aulas, añadiendo así los factores de proceso al modelo entrada-producto, con lo que obtuvo el modelo *input-process-product* (Murillo, 2007). Fue así como estableció que, en efecto, había escuelas que sí marcaban una diferencia, identificando por primera vez algunos factores que caracterizaban a estas buenas escuelas, en lo que luego se convirtiera en la primera lista de factores de eficacia escolar.

Es así como a partir de finales de la década de los 70 la línea de investigación sobre escuelas eficaces comienza a establecerse como un movimiento que procura ilustrar cómo, bajo ciertas condiciones, algunos centros escolares consiguen mejores resultados de aprendizaje que otros con poblaciones similares, demostrando así que el factor “centro” tiene efectos diferenciales en el aprendizaje de los estudiantes. De este modo, la pregunta sobre cómo conseguir buenos resultados orientó en un primer momento la investigación hacia el descubrimiento de las variables o factores que incidían en el alto rendimiento de los alumnos de estos centros “ejemplares” (Bolívar, 1999).

Tal como explican Reynolds, Hopkins y Stoll (1993), el campo de estudio sobre Eficacia Escolar se consolidó así bajo un paradigma de investigación centrado en cuestiones organizativas fácilmente cuantificables y medibles, y no tanto en procesos susceptibles de análisis descriptivos o cualitativos. Fueron entonces estudios empíricos y cuantitativos los que buscaban estimar la magnitud de los efectos escolares y su incidencia en el aprendizaje del alumnado, mediante el estudio de los factores escolares, de aula y de contexto que caracterizarían a una escuela eficaz. Desde su nacimiento y hasta la actualidad, esta línea ha aportado una serie de importantes hallazgos que están contribuyendo a conocer y comprender mejor los elementos escolares que inciden en el desarrollo integral de los alumnos.

A pesar de que algunos autores consideran difícil estipular una única y consensuada definición sobre el término de eficacia escolar (Bolívar, 1999; Stoll y Fink, 1999), conviene destacar que gran parte de estas conceptualizaciones pretenden en definitiva determinar las características que hacen a una escuela eficaz.

Así y en una de las principales obras sobre este tema, Mortimore (1991) sintetiza que *“una escuela eficaz es aquella en la que los alumnos progresan a un nivel mayor del que podría esperarse según sus condiciones de entrada o base”* (pág .9). De esta manera y particularmente en la década de los 90, comienza a adoptar mayor importancia el concepto de “valor añadido o agregado” que permite describir el alcance o impulso que brinda el centro al rendimiento del alumnado por encima de lo que estos portan consigo

como producto de su origen o escolarizaciones previas. Cuando los alumnos superan las expectativas de logro se asume entonces que la escuela ha añadido algún valor al proceso de aprendizaje (Stoll y Fink, 1999).

Desde una perspectiva muy similar, el profesor Murillo (2002) explica que la eficacia escolar puede entenderse como un movimiento que pretende conocer qué hace que una escuela sea eficaz, entendiendo por ella una institución que *“promueve de forma duradera el progreso de todos sus alumnos más allá de lo esperado teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación de entrada”* (p. 36). De esta forma, una escuela podría considerarse eficaz en cuanto procura garantizar que cada estudiante consiga los niveles de aprendizaje más altos posibles, mejorando todos los aspectos del rendimiento y del desarrollo del alumnado. En esta conceptualización aparece la idea de la equidad tanto desde los procesos como desde los resultados, entendiendo que el desarrollo se pretende para todos y cada uno de los estudiantes. Por otra parte, resalta una preocupación por el valor añadido que la escuela aporta a cada alumno teniendo en cuenta su rendimiento inicial, su historial y situación inicial de base. De hecho y tal como explica Sammons (2007), en los estudios sobre valor agregado el progreso de todos y cada uno de los alumnos es el que cuenta a la hora de evaluar el rendimiento de la escuela en su totalidad.

Asimismo y desde el relato sintetizado de la experiencia de mejora de la eficacia escolar de las escuelas Halton, Stoll y Fink (1999) enumeran las características de las escuelas eficaces bajo tres grandes áreas. Así, estos centros cuentan con:

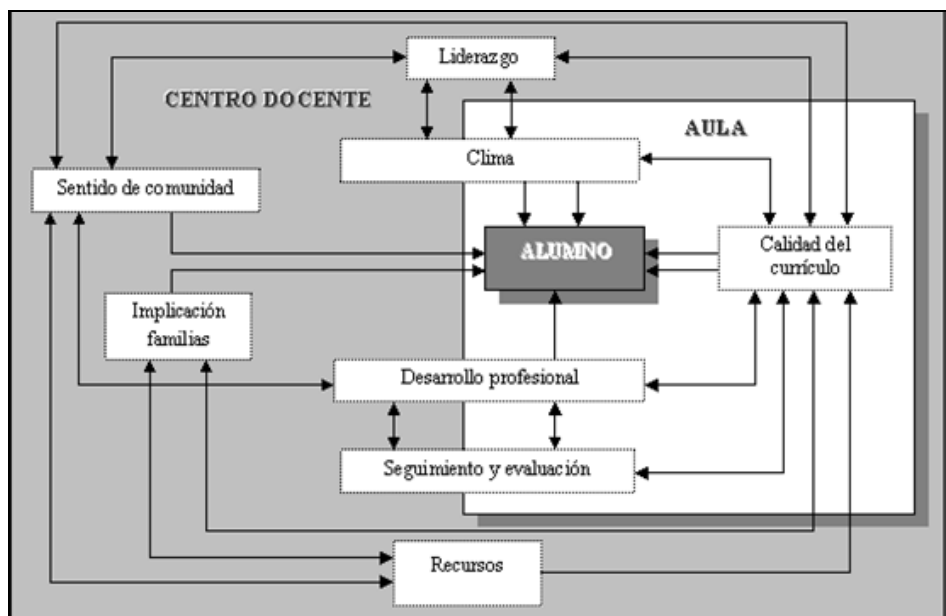
- *Una visión común:* poseen valores y creencias compartidas, objetivos claros y un liderazgo instructivo.
- *Un clima que favorece el aprendizaje:* estos centros cuentan con la participación e implicación de los estudiantes, con un medio físico que favorece el aprendizaje, donde impera el reconocimiento y los refuerzos positivos sobre los logros de aprendizaje, y donde sobresalen actitudes y comportamientos adecuados por parte de los estudiantes así como también un fuerte compromiso y apoyo por parte de los padres y la comunidad.
- *Un énfasis sostenido en el aprendizaje del alumnado:* el foco está puesto en la enseñanza y en el currículum, y por tanto se promueve la colegialidad docente, el desarrollo profesional, las altas expectativas y el seguimiento continuo del progreso de los estudiantes.

Ahora bien, el propio Bolívar (1999) remarca que cada una de estas características por sí solas y de manera aislada tiene poco impacto. Es su combinación la que precisamente configura un determinado clima o cultura de trabajo específica en el centro.

En la actualidad, se cuenta con una serie de modelos comprensivos de eficacia escolar que parten de una visión sistémica del centro educativo e incluyen, normalmente, cuatro niveles de análisis: alumno, aula, escuela y contexto. Así, dichos modelos organizan los elementos o factores que inciden directamente en el aprendizaje de los estudiantes a través de estos cuatro niveles (Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, y Pérez-Albo, 2000).

Uno de estos modelos, tal vez el más ajustado al escenario que nos compete, fue elaborado por el profesor Murillo (2007, 2008) a partir de una investigación desarrollada mediante la explotación de datos provenientes de una evaluación nacional del desempeño de los estudiantes españoles de primaria, cuyo objetivo era obtener un modelo de eficacia escolar adecuado al contexto socio-educativo de España y sus escuelas (ver figura 2.2).

FIGURA 2.2. UN MODELO ANALÍTICO DE EFICACIA ESCOLAR PARA CENTROS ESPAÑOLES DE PRIMARIA



Fuente: Murillo (2007, p. 79).

Dicho modelo supone, según las propias palabras del autor, un paso más en la comprensión de la forma en que los factores de eficacia interactúan entre sí, en tanto se ofrece no solo la relación de factores de eficacia comprobados de manera empírica, sino también una información más precisa de su grado de influencia sobre el rendimiento de los alumnos.

Las características y aportaciones de este modelo pueden resumirse de la siguiente manera:

1. El modelo refleja, mediante una estructura concéntrica, los niveles de centro, aula y alumno, de tal manera que se representa con bastante fidelidad la situación real.
2. Sitúa en el centro al estudiante, enfatizando de esta forma la idea de que el alumnado, tanto individual como grupalmente, se encuentra en el centro de la actividad educativa.
3. Distingue con claridad entre los factores de aula –calidad del currículo–, centro –liderazgo, sentido de comunidad, implicación de las familias y recursos– y los que se sitúan en ambos niveles –clima, desarrollo profesional de los docentes y seguimiento y evaluación–.
4. Identifica con claridad cuáles son las relaciones entre los distintos factores de proceso y su relación con aquellos factores de producto. De esta forma, se observa que los factores que se relacionan con mayor fuerza con el rendimiento son los de aula, aunque hay dos factores de centro que también tienen una relación directa. Asimismo, señala la forma en que ejercen influencia los factores no asociados de forma directa al rendimiento, tales como el liderazgo, los recursos o el seguimiento y la evaluación (Murillo, 2007).

Según este modelo, lo que acontece en el aula tiene una mayor importancia en el aprendizaje del alumno que lo que ocurre por fuera de ella. Entre los factores que más incidencia tienen se encuentran la calidad del currículo y el clima de aula, así como también el desarrollo profesional de los docentes. Estos tres factores se encuentran fuertemente relacionados entre sí, sumado al seguimiento y la evaluación (Murillo, 2008).

En síntesis, dicho modelo supone entonces un avance para la elaboración de una teoría de eficacia escolar que contribuya de una forma más clara a la mejora de los centros escolares mediante la comprensión de qué es importante y por qué (Murillo, 2007). Ofrece pues una imagen mucho más completa acerca de cuáles son los factores de proceso de escuela y aula que inciden en el rendimiento de los alumnos y, a su vez, cómo se genera esta relación. Se centra en las variables de proceso, y distingue claramente entre los factores que pertenecen al nivel de aula, los que están en el nivel de centro y los que están en ambos niveles.

Por otra parte, y por las propias características de esta línea, habría que destacar también que los resultados de la investigación sobre Eficacia Escolar tienen especial relevancia en contextos desfavorables, dado que la investigación ha demostrado que los grupos desaventajados son los que suelen necesitar más ayuda y apoyo para desarrollar aprendizajes significativos (Sammons, 2007). En este sentido, la autora explica que si

bien las escuelas no pueden hacerse responsables de las diferencias de base entre el alumnado, resulta crucial que se comprometan a mejorar los aspectos en los que sí pueden incidir para modificar el nivel de aprendizaje de los distintos estudiantes.

Desde esta perspectiva, saber hasta qué punto las escuelas son igualmente eficaces para los diferentes grupos de estudiantes en un centro (ya sea en términos de género, grupo socio-económicos o étnicos) es una cuestión que se aborda a través de los estudios de “eficacia diferencial” lo cual es altamente relevante al concepto de equidad en educación. En esta dirección, Sammons (2007) alega que los juicios sobre la eficacia escolar necesitan apelar a tres preguntas esenciales estrechamente vinculadas a la promoción de la justicia social:

- El *qué* de la eficacia: ¿Cuáles son los resultados que las escuelas eficaces promueven?
- El *quién* de la eficacia: ¿Las escuelas son eficaces para todos los estudiantes o solo para algunos?
- El *cuándo* de la eficacia: ¿En qué momento son eficaces las escuelas?

Todo parece indicar que resulta fundamental que los centros conozcan y analicen el impacto de las diferencias de base para intentar ampliar la distribución social del logro académico, a través de la optimización de factores que inciden en la eficacia escolar, como por ejemplo las altas expectativas, la evaluación, el reconocimiento, el refuerzo positivo y otros. Según Stoll y Fink (1999), todos ellos son elementos que impactan en la práctica de aula de manera constante y que no pierden nunca su sentido e importancia. En esencia, son las bases o fundamentos para el crecimiento escolar en cualquier momento y lugar. Por ello es que Sammons (2007) argumenta que si bien puede parecer a menudo restrictivo, el concepto de eficacia es igualmente necesario como prerrequisito para cualquier definición aceptable de lo que constituye una “buena” escuela.

2.2.3.2. Las diferencias entre la Investigación sobre Eficacia Escolar y el Movimiento de Mejora de la Escuela

En otro artículo de similar temática, el profesor Murillo (2004) explica de manera sintética que la línea de investigación sobre Eficacia Escolar se ha preocupado por conocer qué hace que una escuela sea eficaz, mientras que el movimiento de Mejora de la Escuela, por su parte, ha ostentado siempre una orientación netamente práctica, liderada por docentes y directivos que buscan cambiar el centro educativo o, como su nombre indica, mejorarlo (Murillo y Muñoz-Repiso, 2002). Por tanto, los enfoques

teóricos y metodológicos de los que parten son diferentes, prestan atención a distintas variables y acciones escolares y aportan un cuerpo diferente de conocimiento.

Sin embargo, está claro que quienes trabajan en eficacia y aquellos que lo hacen desde el enfoque de mejora se necesitan mutuamente para complementar sus esfuerzos en pos de generar cambios significativos a nivel de sistema (Reynolds et al., 1993). Desde esta perspectiva, la teoría debe ser útil para mejorar la práctica y tener en cuenta el conocimiento generado por las experiencias llevadas a cabo en los centros y, a su vez, parece razonable que la acción educativa no camine a ciegas sino guiada por conocimientos científicamente validados y sustentada en elaboraciones teóricas de peso (Murillo, 2004).

TABLA 2.1. DIFERENCIAS ENTRE LA EFICACIA ESCOLAR Y LA MEJORA DE LA ESCUELA

La línea de Investigación sobre Eficacia Escolar	El Movimiento de Mejora de la Escuela
Destinada a la investigación	Centrado en la innovación
Enfocada en la organización escolar	Enfocado en los procesos escolares
Es de raigambre cuantitativa: trabaja con estudios correlacionales de variables	Es de naturaleza cualitativa: trabaja principalmente por medio de narraciones de estudios de casos
Está enfocada en la teoría y en ofrecer explicaciones teóricas	Está enfocado en el cambio y en la resolución de problemas concretos
Busca causas estables y sus efectos	Trabaja con objetivos y medios cambiantes
Busca generar conocimiento objetivo	Trabaja con conocimiento subjetivo
Utiliza metodologías y análisis estrictos	Diseña y desarrolla estrategias de acción
Está enfocada en los aprendizajes de los alumnos (nivel de aula)	Está enfocado en un universo más amplio de factores y participantes
Se centra en los resultados cognitivos de los alumnos	Está más preocupada por las relaciones entre profesores y la cultura escolar
Tiene una orientación estática, conocer qué escuelas son eficaces (producto)	Tiene una orientación dinámica, cómo se llega a una mejora (proceso)
Se ha limitado a los resultados conseguidos. Falta teoría o estrategia de cambio	Ha minusvalorado la actividad del aula y magnificado los procesos de trabajo conjunto de los profesores

Fuente: Elaboración propia a partir de Bolívar (1999); Creemers y Reezigt (1997); y Reynolds, Hopkins y Stoll (1993).

En sintonía con los postulados que ofrecen Reynolds y otros (1993), podría decirse que las diferencias entre ambos cuerpos de conocimiento son en realidad el resultado del desarrollo históricamente diferenciado entre los académicos de la línea de Eficacia Escolar y los prácticos implicados en mejorar las escuelas (ver figura 2.3). Mientras los primeros deseaban investigar desde un marco exclusivamente cuantitativo, los prácticos

dedicados a la mejora escolar adoptaron siempre fórmulas de corte más cualitativas. Así, mientras los primeros se han basado tradicionalmente en observar comportamientos fácilmente medibles, los segundos se han caracterizado por explorar las actitudes individuales y grupales “internas”, de más difícil abordaje.

No obstante a ello, son precisamente las diferencias entre ambas líneas las que posibilitan generar una suerte de complementariedad a la hora de diseñar nuevos programas de mejora o establecer nuevas estrategias de enseñanza. En el próximo apartado se abordará este tópico prestando particular atención a los aportes que la línea de Eficacia Escolar podría ofrecer al movimiento de Mejora de la Escuela.

2.2.3.3. Aportaciones de la línea de Investigación sobre Eficacia Escolar al Movimiento de Mejora de la Escuela

Numerosos autores se han dedicado, especialmente a partir de la década de los 90, a pensar de qué manera podría colaborar esta línea de investigación empírica en el diseño e implementación de programas de mejora escolar. En esta dirección, se han elaborado una serie de propuestas que apelan a enriquecer el enfoque de mejora desde los postulados cuantitativos de eficacia escolar.

En un artículo dedicado precisamente a estas cuestiones, se defiende que aquellos que deseen emprender procesos de cambio en las escuelas necesitan conocer los factores de aula que pudieran ser transformados para obtener una mayor calidad en la enseñanza (Reynolds et al., 1993). En tanto la investigación sobre eficacia escolar provee esos conocimientos, se defiende la idea de que el Movimiento de Mejora Escolar debería intentar nutrirse de algunas de sus cualidades para así renovarse en pos de optimizar los procesos de mejora. Así, se sugiere que este movimiento debería procurar:

- Trabajar con objetivos más específicos, de modo que sea más fácil medir el impacto de los cambios implementados en términos de los resultados de aprendizaje de los alumnos.
- Considerar los efectos diferenciales que pudiesen tener las estrategias de mejora sobre determinados grupos o centros
- Evitar abordar la mejora desde estrategias de cambio amplias o generales (“*whole-school strategies*”), y emprender medidas específicas y finamente dirigidas, con programas que pudiesen variar en un mismo centro en términos de contenido, enfoque o destinatarios.
- Adoptar el trabajo con evidencia de manera sistemática, examinando las evaluaciones o analizando cualquier otro indicador que arroje información sobre el progreso y desarrollo de los alumnos, procurando detectar las

variaciones que pudieran emerger entre los diferentes grupos de estudiantes (Reynolds et al., 1993).

Desde una posición tal vez un tanto más estricta, Creemers y Reezigt (1996) consideran por su parte que para que ambas líneas puedan efectivamente complementarse deben darse algunas condiciones que los implicados en la Mejora de la Escuela deberían respetar, como ser:

1. *Conceptualizar el problema de mejora en términos de eficacia escolar.* Esto implica que deberían puntualizarse claramente los objetivos de mejora en términos de resultados de aprendizaje de los estudiantes (logros, habilidades emocionales, procesos de pensamiento, etc.). Desde esta posición, los proyectos de mejora deberían estar pensados en términos de aula y referirse a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
2. Utilizar el conocimiento basado en la línea de investigación sobre eficacia escolar para definir los contenidos del programa de mejora. Según ambos autores, las teorías y los modelos provenientes de este enfoque pueden resultar muy útiles a la hora de examinar la forma en la que interactúan los distintos niveles, para poder definir cuáles son los factores más importantes y qué personas o agentes deberían estar implicados en cada uno de ellos.
3. *Implementar una evaluación más rigurosa de los programas de mejora.* Al retomar a Hopkins (1995), los autores sugieren que el movimiento de mejora debería comenzar a “moverse” más allá de los estudios de casos, dado que esa metodología suele arrojar evidencia anecdótica, brindando una colección de datos poco sistematizada. En cambio, se propone que los proyectos de mejora se establezcan como experimentos o casi experimentos, de ser posible. En caso fuera necesario, se requerirán nuevas técnicas de recolección de datos a desarrollar en los contextos de mejora (Creemers y Reezigt, 1996).

Por último, Stoll y Fink (1999) opinan que la eficacia escolar puede contribuir a la mejora de la escuela en cuanto que la planificación del desarrollo escolar (*School Development Planning*) (SDP) puede resultar ser el instrumento que permita conectar los dos campos, a la vez que ilustra una manera de abrir diferentes puertas de mejora de forma simultánea. De acuerdo a lo planteado por ambos autores, el proceso de SDP combina los resultados de la investigación sobre eficacia escolar con los procesos de mejora a través de una serie de estrategias y características concretas, como por ejemplo:

- La atención a las condiciones fundamentales de la cultura escolar (el clima, las visiones compartidas, los objetivos, la colegialidad, etc.)
- El compromiso con pocas metas.

- La implicación en un proceso de mejora continuo
- La necesidad de enmarcar la mejora en la realidad actual
- La relevancia del seguimiento y la evaluación
- El foco en la enseñanza y en la mejora del aprendizaje
- El reconocimiento de que cada escuela es única.
- El sostenimiento de múltiples innovaciones que estén interconectadas.
- El contar con una infraestructura de apoyo
- La importancia de evaluar el impacto de las medidas adoptadas.
- La naturaleza “formativa” de este tipo de planificación: el aprendizaje se deriva de la participación en este proceso.

En una palabra, sería importante que el Movimiento de Mejora de la Escuela pueda enriquecerse en tanto línea de trabajo tomando algunos rasgos de la corriente de Eficacia Escolar que han probado ser muy fructíferos, sin perder su propia esencia. En este sentido, el trabajo con objetivos estrechamente relacionados a los resultados de aprendizaje puede resultar muy esclarecedor a la hora de diseñar programas de mejora.

A su vez, recuperar la rigurosidad en el trabajo con evidencia y abordar el cambio desde una perspectiva multinivel que contemple todos los factores que inciden en la calidad de la enseñanza, son estrategias que sin duda alguna podrían optimizar los procesos de planificación, en pos de alcanzar un desarrollo más elevado tanto de los alumnos como así también del propio centro.

2.2.3.4. El modelo de Mejora de la Eficacia Escolar

El intento por congeniar los esfuerzos de estos dos enfoques ha quedado patentado principalmente por una serie de proyectos y productos, como por ejemplo la publicación *School Improvement y School Effectiveness*, o los proyectos de mejora IQEA o la propia experiencia de mejora de las escuelas Halton. Pero también por el surgimiento de un nuevo paradigma que busca explícitamente conjugar las fortalezas de ambas corrientes bajo un nuevo modelo: la Mejora de la Eficacia Escolar.

En tanto ambos movimientos son imprescindibles para mejorar los procesos educativos desde bases científicas, y no pueden ser considerados como enfoques opuestos, sino más bien complementarios (Hopkins, 1995), la “Mejora de la Eficacia Escolar” procura aunar las dos corrientes en un nuevo paradigma que se nutre de ambos movimientos y recibe aportaciones sustanciales de cada uno de ellos (Murillo, 2004). De esta forma se pretende conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de

cambio que incrementen el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro, aplicando ese conocimiento a una mejora real de la escuela. El profesor explica así que

“el enfoque de este nuevo movimiento teórico-práctico muestra, por tanto, ‘dónde ir y cómo ir’, y su objetivo es eminentemente práctico: ayudar a los centros docentes a cambiar para conseguir sus objetivos educativos de forma más eficaz” (Murillo, 2004, p. 322).

La orientación de esta línea es esencialmente práctica, está liderada por docentes y directivos y busca cambiar el centro educativo o, como su nombre lo indica, mejorarlo. El interés de este movimiento se dirige, fundamentalmente, a transformar la realidad de una escuela, aunque al mismo tiempo ha ido dejando un cúmulo de conocimientos que conforman una sólida base de saberes para el cambio educativo (Murillo, 2003). En definitiva, este enfoque muestra, por ende, “dónde ir” (eficacia) y “cómo ir” (mejora) (ver tabla 2.2).

TABLA 2.2. APORTACIONES DE LA EFICACIA ESCOLAR Y LA MEJORA DE LA ESCUELA AL MODELO DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

Aportaciones de la Eficacia Escolar	Aportaciones de la Mejora de la Escuela
<ul style="list-style-type: none"> ✓ atención a los resultados ✓ énfasis en la equidad ✓ utilización de los datos para la toma de decisiones ✓ comprensión de que la escuela es el centro del cambio ✓ orientación hacia la metodología de investigación cuantitativa 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ atención a los procesos ✓ orientación hacia la acción y el desarrollo ✓ énfasis en las áreas de mejora seleccionadas por el centro ✓ comprensión de la importancia de la cultura escolar. ✓ importancia de centrarse en la instrucción ✓ visión de la escuela como el centro del cambio ✓ orientación hacia la metodología de investigación cualitativa

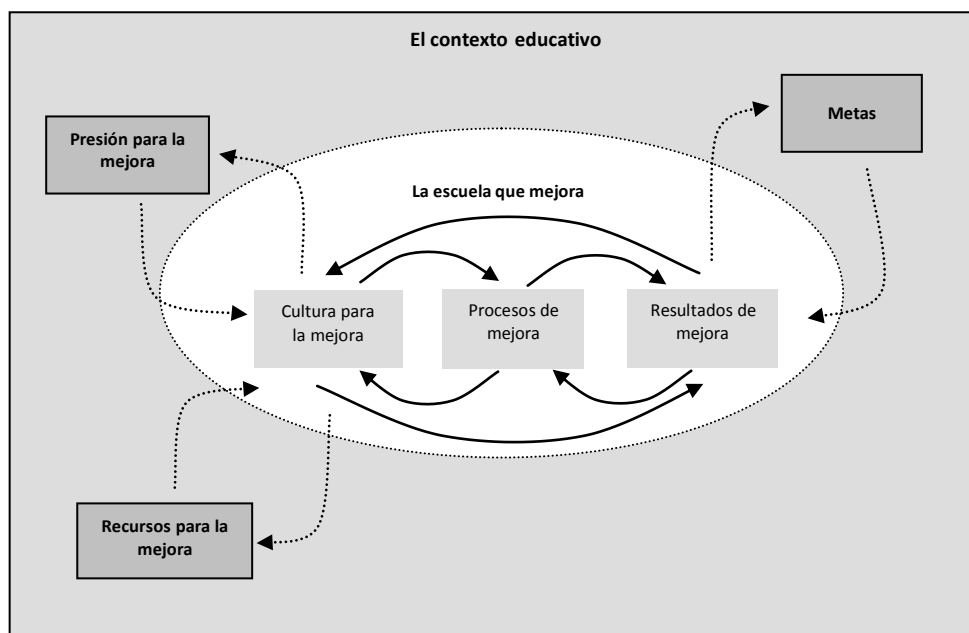
Fuente: Adaptado de Stoll y Wikeley (1998).

Un claro ejemplo del desarrollo de este modelo quedó registrado en una investigación desarrollada durante cuatro años (1998-2001) entre ocho equipos de investigación de diferentes países de Europa denominada *“Capacity for Change and Adaptation in the case of Effective School Improvement”* (Muñoz-Repiso et al., 2000).

El objetivo de esta investigación era conocer cuáles eran los factores que favorecían y cuáles los que dificultaban el desarrollo de programas exitosos de mejora de la eficacia, a la vez que analizar cómo funcionaban. Posteriormente, esto dio lugar a la construcción de un Modelo de Mejora de la Eficacia Escolar basado, entre otras cuestiones, en

aportaciones de diversas teorías del campo de la educación. Así, se procuró comprender por qué unos esfuerzos de mejora tenían éxito mientras que otros no, y en particular saber cuáles son las condiciones necesarias y las estrategias más eficaces para alcanzar dicha mejora.

FIGURA 2.3. MARCO DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR



Fuente: Murillo (2004, p. 344).

En una primera aproximación al modelo (ver figura 2.5) se pueden vislumbrar algunos rasgos fundamentales a saber:

1. El centro educativo que mejora se encuentra firmemente comprometido al contexto educativo de su país.
2. Los conceptos de cultura, procesos y resultados están interrelacionados e influyen constantemente unos sobre otros. Y dichas interrelaciones demuestran que la mejora de la eficacia escolar es un desarrollo cíclico.
3. Los factores de contexto pueden dividirse en tres: presión para la mejora (evaluación externa y rendición de cuentas, agentes externos de cambio y cambios sociales), recursos para la mejora (garantía de la autonomía, recursos económicos y condiciones de trabajo favorables para los centros y para el profesorado y colaboración de la comunidad educativa), y objetivos educativos.

4. Entre los factores del centro educativo destacan la presión interna para mejorar, la autonomía de las escuelas, la visión compartida, la historia de mejora, el compromiso y la motivación, el liderazgo, la estabilidad del profesorado, el tiempo dedicado a la mejora, entre otros (Murillo, 2004).

Desde esta perspectiva, un programa de Mejora de la Eficacia Escolar puede entenderse como

Un proceso de cambio sistemático y continuo de un centro docente para alcanzar determinadas metas educativas de una manera más eficaz, a través de la identificación, reformulación y optimización de los elementos fundamentales del centro y su interrelación, que es desarrollado desde el centro y apoyado desde el exterior, con la implicación de la mayoría de los agentes que forman parte de la comunidad educativa. (Muñoz Repiso et al., 2000, p. 35)

Por tanto y entre las características definitorias de un programa de mejora de la eficacia escolar podríamos mencionar como más importantes:

1. La orientación hacia el logro de unas metas educativas concretas, como ser la mejora de aspectos específicos del rendimiento escolar de los alumnos y del desarrollo socio-afectivo de estudiantes, profesores y padres.
2. La identificación, reformulación, reestructuración y optimización de los elementos de entrada, proceso y producto del centro, y de sus interrelaciones.
3. La modificación tanto de los procesos de enseñanza y aprendizaje como los procesos organizativos y relacionales dentro del centro escolar.
4. El proceso de cambio se lleva a cabo de forma sistémica y organizada. Entre sus fases, se contemplan: poseer una visión estratégica, la evaluación de necesidades o el diagnóstico previo, la planificación, el desarrollo, el seguimiento y la evaluación del programa y la institucionalización de los cambios.
5. El impulso, el desarrollo y la coordinación provienen del propio centro educativo y no del exterior.

2.2.4. Factores de mejora

Muchos de los proyectos de investigación que acompañaron a los programas de mejora mencionados en el apartado anterior, han arrojado como resultado una serie de factores que, independientemente del contexto y las características propias del

escenario escolar, parecían tener un importante nivel de incidencia en el desarrollo y la sostenibilidad de los procesos de cambio en las escuelas estudiadas.

A lo largo de los últimos años se ha profundizado la investigación sobre cada uno de ellos, e incluso se ha llegado a demostrar hasta qué punto se transforman en poderosas estrategias de mejora en tanto constituyen herramientas clave para afrontar el cambio en las escuelas. A los efectos de la presente tesis, se desarrollarán los factores de liderazgo y cultura escolar.

2.2.4.1. La cultura escolar

Durante los primeros esfuerzos de mejora escolar a gran escala y en particular durante el llamado Movimiento de Reestructuración Escolar, gran parte de las estrategias de reforma se limitaban a ejercer cambios en las estructuras formales y en aquellas condiciones observables. Por ese entonces no se consideraban las culturas existentes que subyacían a las prácticas o actividades del centro y que implicaban determinados valores o supuestos previos por parte de sus miembros (Sarason, 1982).

Es por eso que Fullan (2002a) alertaba que no es lo mismo pensar en una reestructuración que en una “reculturalización”, es decir: los procesos mediante los cuales los maestros cuestionan y cambian sus propios hábitos y creencias. Según este autor, mejorar la práctica exige primero un cambio en las concepciones de los implicados y esto obliga, por ende, a iniciar un proceso de cambio con una revisión de las culturas preexistentes en las escuelas.

Desde una óptica muy similar, Mulford, Silins y Leithwood (2004) argumentaban que las reformas educativas (aun estando bien formuladas, económicamente avaladas o finamente estructuradas) serán probablemente objeto de fracaso en cuanto se enfrenten a las resistencias culturales que emanan de los miembros de los centros educativos. De allí la importancia de considerar a la/s cultura/s escolares como un importantísimo factor para el cambio educativo y la mejora escolar.

a) Definición de cultura

Una de las principales definiciones del concepto proviene del ámbito organizacional de la mano de Schein (1988), quien definiera a la cultura como

El nivel profundo de asunciones y creencias que son compartidas por miembros de una organización, que operan de manera inconsciente y se asumen automáticamente (lo cual influye en) la visión que tiene la organización de sí misma y su contexto. (Schein, 1988, p. 6)

Este autor subraya seis dimensiones que ayudan a comprender y visualizar el concepto en la práctica diaria, y que luego Hopkins y otros (1994) adoptaron y reformularon desde los contextos escolares:

- Los *comportamientos observados con regularidad* como las interacciones entre los profesores, el lenguaje que usan, los rituales que se establecen, etc.;
- las *normas* que dan forma y moldean el funcionamiento de los profesores y los grupos de trabajo, en relación por ejemplo a la programación o al seguimiento de los alumnos;
- los *valores dominantes* de una escuela, cuáles son sus metas, su misión;
- la *filosofía* que guía el enfoque dominante de trabajo del centro;
- las *reglas de juego* que definen las actitudes y comportamientos de los profesores, y que los nuevos docentes deben aprender en orden a insertarse y relacionarse con el resto del plantel; y
- el *clima* que se percibe en la escuela (Hopkins et al., 1994, p. 88).

Por otra parte, en *La Estrategia del Caracol*, texto que describe un proceso de cambio cultural en un centro educativo en España, Díez Gutiérrez (1999) parte de una definición de cultura que también se basa en la definición de Schein. Este investigador concibe a la cultura como un conglomerado que incluye ciertas formas de pensar, normas, marcos de referencia y valores que unen a la gente en una forma natural y espontánea para enfrentarse con el medio que les rodea o satisfacer interrogantes que les permiten estructurar así su orden social. De esta forma la cultura incide en las metas y objetivos de los individuos y los grupos humanos, en el tipo de vida social que se desea y en las relaciones con los demás. En esencia, el autor afirma que la cultura moldea profundamente a la gente (Díez Gutiérrez, 1999).

Desde esta perspectiva se resalta a su vez que la cultura organizativa permite también resolver los problemas básicos de la organización que suponen una adaptación al entorno y su supervivencia. En esta dirección, la cultura:

- Facilita un marco para establecer los objetivos o finalidades a alcanzar que están genuinamente derivados de la misión de la organización;
- proporciona las bases para conseguir un consenso sobre los medios a utilizar para conseguir esos objetivos;
- favorece la adopción de criterios a la hora de valorar los resultados conseguidos;
- desarrolla una base para establecer los medios y estrategias apropiadas para corregir los procesos;
- proporciona un lenguaje común y unas categorías conceptuales compartidas por el grupo que dan coherencia e integración interna;

- proporciona criterios para designar autoridad, poder, status y otros recursos;
- brinda un marco que permite enfrentarse o manejar sucesos imprevisibles, explicar lo inexplicable, conseguir mayor estabilidad, predictibilidad y seguridad (Díez Gutiérrez, 1999).

En el marco del proyecto de mejora de las escuelas Halton, Stoll y Fink (1999) también se suman a la idea de que la cultura actúa como una lente o pantalla a través de la cual se percibe al mundo. Esta define la realidad para aquellos que participan de una organización, les da apoyo e identidad, a la vez que proporciona un marco para el aprendizaje profesional.

En cuanto a su comprensión, ambos investigadores resaltan que se trata de un constructo difícil de definir, dado su carácter elusivo e implícito, en tanto sólo se perciben sus aspectos superficiales. En esta dirección, los autores argumentan que una cultura puede conocerse cuando se vulnera una de sus reglas más importantes.

Por otra parte, en un artículo que versa sobre la incidencia de la cultura escolar en los procesos de mejora, David Hargreaves (1995) también parte del supuesto de que la cultura brinda un marco para que las personas definan la realidad, dando sentido a sus acciones, su contexto y a sí mismos. En este caso, el autor presenta una manera específica de comprender el origen de este constructo. Entiende que la cultura de una organización, en un momento determinado, es el resultado de la resolución de un problema del pasado. Dicho en otros términos, los formatos culturales son creados para resolver problemas emergentes, esto quiere decir que lo que las normas o creencias que se construyen hoy ante una situación problemática, serán retomadas en el futuro como receta para lidiar ante nuevos desafíos. Así, la cultura se constituye como un modo de vida, una forma de enfrentarse a la coyuntura de la realidad que se vive.

Hargreaves (1995) concluye alegando que sería posible detectar los problemas fundamentales de una institución que, a lo largo del tiempo, ha “rutinizado” las viejas soluciones a viejos problemas y que en la actualidad forman parte de la vida organizativa diaria. Esto daría cuenta de los orígenes y la naturaleza de la cultura de una organización, lo cual permitiría comprenderla en mayor profundidad.

Resulta fundamental reconocer asimismo que actualmente es muy común referirse a la presencia de varias culturas en las organizaciones y, particularmente, en las escuelas. En términos de “subculturas” Fullan y Hargreaves (1997) diferencian por ejemplo la cultura docente de la cultura de los estudiantes. Incluso se ha llegado a reconocer que a veces éstos últimos funcionan como guardianes de la cultura existente y representan en ese sentido una fuerza conservadora ante los procesos de cambio y mejora (Stoll y Fink, 1999).

Un concepto que a menudo suele vincularse con la cultura en el ámbito educativo es el de clima escolar, temática sobre la cual prevalecen particularmente una serie de autores provenientes de la línea de investigación sobre Eficacia Escolar. Conviene en este caso rescatar la síntesis que ofrece el profesor Díez Gutierrez (1999) en la que sintetiza y asocia a la noción de clima con la percepción global que tienen los miembros de una organización sobre el ambiente de dicha institución. De alguna manera, el clima representa el “autoconcepto” que una organización o institución tiene de sí misma. En consecuencia, el clima es un elemento no solo percibido e interpretado, sino particularmente comunicado y redefinido en y por la interacción social.

En tanto está asociado a las percepciones de los miembros de una comunidad, el clima suele investigarse a través de técnicas de investigación cuantitativa y estadística que asumen una perspectiva racionalista en donde el clima funciona como variable independiente. Desde esta perspectiva, puede servir como constructo que habilita la comprensión de la cultura organizacional, ya que puede considerarse como una de sus múltiples manifestaciones. En esa dirección el clima está, al menos en parte, determinado por la cultura y no al revés.

Si se asume entonces que la cultura está compuesta de un conjunto de asunciones, valores y normas que representan la ideología subyacente de una organización y que además, se consolida como un elemento anclado en la historia dada su permanencia en el tiempo, es fácil comprender por qué entonces es algo tan difícil de cambiar. En el próximo apartado, se explorará esta cuestión con mayor detalle.

b) El cambio cultural en las escuelas

Retomando las palabras de Louise Stoll y Dean Fink (1999), la cultura escolar cumple un rol importante frente a los procesos de cambio en las escuelas y por tanto, entender cómo sucede el cambio cultural resulta especialmente relevante en ese sentido. Está claro que el primer paso para impulsar un cambio de cultura deseado consiste en identificar y reconocer los elementos básicos de dicha cultura: qué pretende alcanzar y qué representa la escuela, cómo usan su tiempo las personas, quiénes ocupan el rol de héroes, espías u otros roles y cuáles son valores que representa cada uno de ellos, de qué manera la cultura escolar motiva o inhibe el progreso de los estudiantes, cómo se quieren alcanzar los objetivos del centro, etc. Resulta por tanto clave examinar los valores de los miembros de la comunidad escolar y si son coincidentes entre ellos o se requiere identificar subgrupos en este sentido.

En una investigación que describía una forma de examinar las culturas escolares de manera rápida y sencilla, Angelides y Ainscow (2000) ofrecían la posibilidad de analizar los llamados “incidentes críticos” de una organización. De acuerdo a estos postulados,

los incidentes críticos son aquellas situaciones sorprendidas e inesperadas cuya interpretación denota una cierta forma de percibir la realidad. En cierta forma, son sucesos relevantes porque dan a conocer qué se concibe como “problema” por parte de los miembros de una organización. Los autores proponen, en consecuencia, examinar estos incidentes, la interpretación que se hace de ellos y la respuesta que suscitan, de forma que resulten ilustrativos de la naturaleza de las normas culturales de una escuela.

En cuanto al proceso de cambio cultural en sí mismo, Stoll y Fink (1999) entendían que hay que comenzar brindando oportunidades para que las personas discutan, reflexionen y evalúen sus propios valores. Si aquello que los profesores hacen y piensan está íntimamente influenciado por sus creencias, es fundamental trabajar sobre ese plano para que los docentes detecten y comprendan cuáles son las concepciones que poseen y por qué habría que modificarlas, si fuera necesario.

Se trata, en definitiva, de generar espacios y condiciones reales para que los miembros de la comunidad escolar desarrollen nuevas concepciones acerca de la enseñanza y aprendizaje (Fullan, 2002a). Se demostraba así que la estructura y la cultura están íntimamente imbricadas: los cambios para ser exitosos deben apuntar a ambos aspectos (Fullan, 1993). No obstante, es importante advertir, tal como explican los profesores González y Escudero que

Las estructuras pueden decretarse, regularse y hasta ser controladas a través de distintas fórmulas; la cultura por su parte, se resiste a las órdenes, prescripciones y regulaciones externas, ya que sus sustratos y derivas discurren por el mundo de los valores y significados, compromisos e implicaciones, construcciones personales y colectivas. (González y Escudero, 1987, p. 38)

No es casual entonces que el profesor Díez Gutiérrez (1999) defina precisamente al cambio cultural como “la estrategia del caracol” por su lentitud, su recurrencia y la perseverancia que supone desarrollar una construcción ideológica compartida y asumida por todos los miembros de la organización. Según este autor,

La explicitación de los valores, la confrontación y el debate de los presupuestos ideológicos que orientan la labor de la institución, supone poder generar espacios de entendimiento, lenguajes comunes y propuestas compartidas para acercar a las distintas subculturas. (Díez Gutiérrez, 1999, p. 83)

En esta dirección, las profesoras Alma Harris y Linda Lambert (2003) indicaban también algunos posibles caminos para alcanzar el cambio cultural en las escuelas:

- Reforzar con los profesores las normas de excelencia para desarrollar su trabajo;

- ayudar y apoyar a los profesores a clarificar creencias y valores compartidos y motivarles a actuar acorde a ellos;
- impulsar la colaboración docente para favorecer el intercambio de ideas y supuestos sobre la enseñanza; y
- estimular comportamientos dirigidos a desarrollar normas, valores y asunciones que estén centradas en los alumnos y apoyen el desarrollo profesional constante (Harris y Lambert, 2003).

Por otra parte, Rossman , Corbett y Firestone (1988) comprendían que el proceso de cambio cultural sucede de maneras diferentes y puede motivarse por distintas razones:

1. *El cambio evolutivo*: se trata de un cambio implícito, inconsciente y no planificado. A lo largo del tiempo, se van introduciendo espontáneamente nuevas normas, valores y creencias, mientras otras van paulatinamente desapareciendo.
2. *El cambio sumativo*: en este caso, se asume que el cambio cultural es el resultado de una modificación repentina que parte de una iniciativa consciente.
3. *El cambio transformador*: el cambio es aquí explícito y consciente, se presta mucha atención a las creencias, las normas y los valores en los esfuerzos de mejora.

Estos autores indicaban además que, generalmente, el cambio cultural suele manifestarse bajo el enfoque del segundo o tercer tipo. Parecería ser entonces que así como la cultura resulta un constructo muy difícil de definir e identificar, también lo es su proceso de cambio. Modificar la forma en la que las personas perciben, valoran y comprenden su realidad no es una tarea simple. Y mucho menos al interior de una organización en la que confluyen también otras variables como la presión social, la dinámica de los grupos y la presencia de determinadas “subculturas”.

Es por ello que el liderazgo del director, en el caso de las escuelas, resulta clave a la hora de moldear o redefinir la cultura de un centro educativo (Stoll y Fink, 1999). Por su trascendencia, este planteamiento será retomado posteriormente en el apartado 2.2.4.2.

c) La cultura colaborativa como factor de cambio

En el año 1989, Rosenholtz ya alertaba que las relaciones entre los profesores era un factor esencial en la conformación de diferentes culturas escolares. Así, la autora reconocía que la cultura escolar está altamente influenciada por las maneras en las que se vinculan los profesionales de un centro entre sí. Retomando estos mismos

planteamientos, Stoll y Fink (1999) argumentaban que *“si la cultura se visualiza como un pegamento que une a todos, se puede entender entonces como una fuerza de desarrollo altamente ponderosa”* (p.166).

En esta dirección, varios autores comenzaron a detectar los beneficios de determinadas culturas docentes por sobre otras. En particular, se identificó a las culturas escolares colaborativas como uno de los factores esenciales de las escuelas que desarrollan procesos de cambio y mejora eficaces. La colaboración entre el profesorado comenzó entonces a considerarse un elemento clave para impregnar la cultura de trabajo de los docentes.

Las profesoras Harris y Lambert (2003) sugerían que existe ya considerable evidencia que demuestra que cuando los profesores dialogan de forma recurrente sobre su práctica y se apoyan y ayudan entre sí, se fomenta la asunción de riesgos que acompaña a la innovación, a la vez que facilita una mayor diversidad en los métodos de enseñanza, así como también un sentido de eficacia entre el cuerpo de profesores. De esta manera, explicaban, se favorece el aprendizaje docente y por ende la mejora escolar.

Como resultado de la investigación sobre las Escuelas Halton, los investigadores implicados reconocieron diez normas culturales que, desde este mismo enfoque, impulsan y sostienen procesos de mejora escolar eficaz:

1. Metas compartidas
2. Asumir la responsabilidad compartida ante el éxito
3. Colegialidad para la mejora continua
4. Aprendizaje durante toda la vida
5. Asumir riesgos
6. Apoyo
7. Respeto mutuo
8. Apertura
9. Celebración y humor (Stoll y Fink, 1999).

El profesor Fullan (2005) retomaba años después muchas de estas ideas para reforzar la relación entre la colaboración docente y el aprendizaje del profesorado como dos elementos fundamentales de las culturas de los centros educativos. Según él, las culturas escolares mejoran cuando los profesores de un centro aprenden unos de otros de manera continua. Desde esta mirada, la colaboración está subsumida a relaciones de reciprocidad e intercambio que favorecen el aprendizaje del profesorado.

El director, nuevamente, aparece como una figura trascendental en este sentido. Harris y Lambert (2003) distinguían algunas habilidades de liderazgo que se necesita para desarrollar la colaboración en las escuelas:

- Desarrollar un sentido de la tarea compartido entre colegas;
- facilitar el proceso (de trabajo) grupal;
- fomentar buenos canales de comunicación;
- comprender la transición y el cambio y su efecto en las personas;
- mediar en los conflictos; y
- desarrollar relaciones positivas de trabajo (Harris y Lambert, 2003).

En pocas palabras, podría decirse que las culturas escolares de raigambre colaborativa garantizan las bases para el cambio y la mejora sostenida en tanto promueven un buen clima de trabajo basado en relaciones honestas, respetuosas en donde impera la confianza y el apoyo mutuo. Esto a su vez conforma las bases para la innovación, los docentes se atreven a innovar cuando existen condiciones de apoyo que colaboran en sus esfuerzos y no reprimen el error ni castigan las desviaciones. Se promueve además el trabajo colegiado, en donde se comparten problemas, reflexiones y la planificación de estrategias. Esto incrementa la capacidad del centro de aprender y mejorar continuamente.

2.2.4.2. El liderazgo

Según lo explicita Michael Fullan (2002a), generar y sostener un proceso de mejora escolar es tan solo una de las preocupaciones diarias que conciernen al equipo directivo de un centro. Las demandas provenientes de la administración, padres, alumnos o profesores, sumadas a las problemáticas inherentes a la tarea educativa, hacen a la complejidad del rol y a las dificultades que enfrenta la labor directiva en su quehacer cotidiano.

Hay que reconocer que existen muchos escritos sobre el liderazgo desde el campo de la Mejora de la Escuela, pero tal como lo plantearon en su momento dos expertas en el tema (Harris y Lambert, 2003) la producción es muy difusa en cuanto a que hay poca claridad en relación a los tipos de liderazgo que impulsan y sostienen procesos de cambio eficaces. Tal como se podrá ver en el presente apartado, existen muchas nomenclaturas para denominar diferentes modalidades de dirección escolar vinculadas a la mejora educativa.

a) El liderazgo transaccional y el liderazgo transformacional

Dos importantes conceptualizaciones que han surgido en relación al liderazgo para la mejora escolar reciben el nombre de liderazgo transaccional (*transactional leadership*) y liderazgo transformacional (*transformational leadership*). Según distintos autores (Harris, 2003b; Hopkins, 2003a), en aquellos países en donde imperan los sistemas de control y orden ha habido un mayor interés por el liderazgo transaccional, mientras que los países que han atravesado profundos procesos de descentralización, han presentado por lo general una inclinación hacia el liderazgo transformacional y otras formas de liderazgo más democráticas.

Por otro lado, podría también decirse que el liderazgo transaccional se ha vinculado mayormente a los estudios de eficacia, a la vez que el liderazgo transformacional se ha relacionado al campo de mejora escolar (West, Jackson, Harris y Hopkins, 2000). A continuación se explorarán con detenimiento cada una de estas dos modalidades.

El liderazgo transaccional ha prevalecido en el ámbito de la investigación educativa hasta principios de la década de los '80. Se nutre de raíces teóricas que asumen la dicotomía líder-seguidor, en la que el primero se concibe superior y por tanto genera una cierta dependencia con respecto a sus seguidores. En este marco, el liderazgo se concibe como "hacer algo para" y "en nombre de" otros, en el que se delega a los seguidores una serie de tareas a cumplir, y en donde los procedimientos y la información objetiva guían la toma de decisiones (West et al., 2000).

De este modo, el liderazgo transaccional se enfoca en conseguir los resultados deseados que hacen a los propósitos de la organización y por tanto suele caracterizarse por hacer mayor hincapié en los procesos y los cambios de índole estructural (Harris, 2003b). Así, la gestión de las personas y el cambio cultural quedan relegados a un segundo plano.

El modelo del liderazgo transformacional asume, en cambio, una posición radicalmente opuesta. Desde esta perspectiva, el liderazgo se concibe como un arte moral enfocado en la transmisión de valores y no tanto como una ciencia técnica que busca ejercer control sobre las personas. Los líderes que se inscriben dentro de esta tipología abordan la cultura de la organización en orden a impulsar cambios sobre la misma. Para ello, el líder transformacional se compenetra principalmente con las personas, sus creencias y sus relaciones de trabajo como elementos fundamentales de la cultura escolar (Harris, 2003b).

Retomando las palabras de West y otros (2000), podría decirse que este modelo de liderazgo es más consistente con los programas de mejora escolar en tanto revaloriza los procesos y las interacciones que fomentan la cooperación y la participación, en vez de evaluar el mero cumplimiento de tareas. Es por eso que algunas de las características

esenciales que hacen a la naturaleza de este liderazgo incluyen el carisma, la motivación, la estimulación intelectual y la consideración individualizada de las personas (Leithwood y Jantzi, 1999).

En un proyecto de investigación dirigido a comprender cuáles eran las practicas de liderazgo que más incidían en el desarrollo de una organización, se encontró que el liderazgo transformacional está más vinculado a ello en tanto promueve una cultura de trabajo que fomenta la mejora de la institución en sus múltiples niveles. Esto se debe a que esta modalidad de liderazgo se preocupa principalmente por articular una visión común para el centro, promover la aceptación de los objetivos grupales, fomentar altas expectativas de logro, difundir el apoyo, generar un clima escolar positivo y reestructurar la escuela en orden a maximizar la participación de los miembros de la comunidad educativa en las tomas de decisión (Mulford, Silins y Leithwood, 2004).

Algunos años después, los investigadores implicados en el Proyecto IQEA demarcaron un nuevo modelo de liderazgo denominado “post-transformacional” (*post transformational leadership*). Esta teoría nació a partir de una fuerte crítica a las dos modalidades previamente desarrolladas, en cuanto que resultaba extremadamente difícil confiar en el liderazgo transformacional para generar la mejora de las escuelas, puesto que se llegó a la conclusión de que no existen tantos directores con este particular perfil (West et al., 2000).

Por lo tanto, se propuso un liderazgo que pudiera ser más fácilmente extendido entre los profesionales de un centro, y que se basara en la firmeza con respecto a ciertos valores pero en la flexibilidad de la acción. Esto implicaba que ahora son los valores y no la visión la que conforma el punto de partida para la acción. De esta manera, este liderazgo se caracteriza por:

- La creación y la expansión de la capacidad de mejora del centro a través del desarrollo estructural y cultural.
- Un liderazgo distribuido basado en valores y creencias compartidas.
- No poner el foco en las características del líder sino en crear contextos para aprender sobre nuevas formas de liderar.
- Un desarrollo profesional que debe dirigirse hacia la generación de nuevos líderes en el centro.
- Un liderazgo que no solo debe expandirse sino también cambiar a lo largo del tiempo.
- Basar el liderazgo en la transmisión cultural y en la articulación de valores institucionales.

- Pensar a los estudiantes como co-líderes en los esfuerzos de mejora (Fielding, 2001; West et al., 2000).

Tanto el liderazgo transformacional como el post-transformacional bien podrían relacionarse con el modelo que ofrecen Stoll y Fink (1999) a partir del proyecto de mejora de las escuelas Halton. En concreto, los autores hablan de un liderazgo que invita a otros tanto profesional como personalmente (*invitational leadership*). En pocas palabras, si bien un líder no puede obligar a las personas a sentir o pensar de determinada manera, sí puede crear los escenarios para “invitar” a los demás a actuar de cierta forma. Este modelo se basa pues en la comunicación de mensajes que invitan a personas y grupos a comportarse en modos que optimicen las experiencias de aprendizaje de los alumnos. Este liderazgo supone pues la creación de culturas de apoyo al trabajo de los docentes (invitación de índole personal), a la vez que fomentan la reflexión y el desarrollo (invitación de tipo profesional).

Por último, cabe mencionar a los cuatro elementos que constituyen la esencia de este modelo, a saber: el optimismo (mantener altas expectativas con respecto al desarrollo de todos), el respeto a la individualidad de las personas, la confianza y las acciones intencionadas de apoyo y motivación. Así, estos líderes logran mantener una consistencia entre los propósitos del centro y la coherencia en la dirección del accionar diario, permitiendo así que la escuela se reinvente constantemente.

Todas las modalidades abordadas en este primer apartado muestran la relevancia que adquiere la dimensión cultural y social frente a los esfuerzos de mejora. Resulta pues evidente que un liderazgo que apunte a la mejora escolar debe abordar las creencias, los valores y los objetivos individuales de los integrantes de la comunidad escolar, en torno a generar una visión común y una serie de metas compartidas como tarea fundamental e inherente a todo proceso de cambio.

b) El liderazgo distribuido

Uno de los autores de mayor renombre en esta línea es James Spillane (2005, 2006), quien liderara en su momento uno de los más importantes estudios referidos al Liderazgo Distribuido (*The Distributed Leadership Study*) (Spillane, Halverson y Diamond, 2001). Este consistió en un estudio longitudinal desarrollado al cabo de cinco años en 13 colegios de la ciudad de Chicago. Dicho estudio procuraba realizar un análisis exhaustivo de la práctica de liderazgo y entre sus principales conclusiones figura la comprensión de que la mejora educativa implica a múltiples líderes, y es precisamente la interrelación entre ellos el elemento esencial para entender la práctica del liderazgo. Por ello, Spillane afirmará en todos sus trabajos posteriores que este tipo de liderazgo

distribuido es en realidad una práctica distribuida que se extiende a lo largo del contexto escolar.

En esencia, el autor explica que el liderazgo escolar puede y debe implicar a múltiples profesionales, tanto administradores como profesores. En este sentido, lo importante es entender cómo se distribuye este liderazgo, es decir, cómo se define la práctica del liderazgo en la interacción entre los líderes, sus seguidores y la situación concreta en la que se enmarca dicha práctica.

Tradicionalmente, se piensa al liderazgo como algo que se hace a los seguidores. En este caso, en cambio, se entiende que a menudo los seguidores co-producen la práctica de liderazgo en la interacción con los líderes, y por tanto ésta no puede definirse exclusivamente desde las acciones de un líder individual. Por ello es que Spillane (2005) denomina también a este proceso como distribución colaborativa (*collaborative distribution*), para dejar en evidencia la relación recíproca entre las acciones del líder y quienes habilitan dicha práctica.

Asimismo, pueden identificarse dos tipos de distribución del liderazgo: la distribución coordinada (*coordinated distribution*) mediante la cual los líderes trabajan juntos o de forma separada en diferentes tareas que son organizadas de manera secuencial; y la distribución colectiva (*collective distribution*), en la que la práctica de liderazgo se extiende entre la práctica de dos o más líderes que trabajan de forma separada pero de manera interdependiente.

Un modelo de liderazgo distribuido implica por ende cierto grado de redefinición de los roles y los límites internos dentro de las escuelas (Harris, 2003c), a la vez que descansa sobre relaciones de poder más flexibles en las que a menudo es difícil distinguir entre líderes y seguidores (Jackson, 2003). Para ello es fundamental contar con espacios y oportunidades para desarrollar futuros liderazgos dentro de los centros (Harris, Leithwood, Day, Sammons y Hopkins, 2007).

En esta dirección, los autores Leithwood y Jantzi (2000) argumentan que distribuir la actividad de liderazgo entre los profesores tiene una incidencia positiva en la eficacia docente y en el nivel de compromiso de los estudiantes para con el centro. El liderazgo docente puede pensarse entonces como un rasgo esencial del liderazgo distribuido que merece ser abordado de forma separada.

c) El liderazgo docente

Uno de los principales teóricos sobre este tema es Roland Barth (1999, 2001) quien afirmara en distintas oportunidades que si las escuelas debían convertirse en sitios en donde los niños deban aprender significativamente, entonces todos los docentes deben liderar. Mediante la idea de que todos los profesores pueden considerarse líderes en sus

respectivos centros, este autor sentó las bases para comenzar a pensar que los docentes pueden liderar tanto dentro como fuera del aula.

El liderazgo del docente podría definirse entonces como la capacidad y el compromiso que asume el profesorado para aportar algo por fuera de su propia clase. En otras palabras, podría entenderse como la posibilidad que tienen los docentes de participar en distintas esferas institucionales, con cierta voz y voto para incidir en las tomas de decisión que afecten al centro en su conjunto (Smylie, 1997). Esto, según Fullan y Hargreaves (1997), debe valorarse y practicarse desde el principio hasta el final de la carrera profesional de cada enseñante.

Ejercer cierto tipo de liderazgo permitirá también a los profesores hacerse responsables de su propio desarrollo de modo que esto incida en la mejora de los procesos de enseñanza. Asimismo, Harris y Lambert (2003) afirman que cuando los profesores asumen roles de liderazgo están más motivados a innovar dentro del aula, lo cual impacta en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Por otra parte, el propio Fullan (1993) aludía a la importancia de considerar a los profesores como líderes y agentes de cambio capaces de reflexionar sobre su tarea y mejorarla a través de la indagación, el desarrollo de competencias y la colaboración.

Por otro lado y según Alma Harris (2003c), existen cuatro dimensiones sobre el liderazgo docente en el marco de la mejora escolar, que dan cuenta de por qué es tan importante distribuir el liderazgo en esta dirección. En concreto, la autora explica que el liderazgo docente aporta a los procesos de mejora en relación a:

- La forma en la que los docentes traducen los principios del programa de mejora en prácticas de aula concretas.
- Cómo se empoderan los profesores cuando se les hace sentir parte y dueños de un particular proceso de cambio.
- Pensar al profesor como fuente de experiencia e información o, en definitiva, como mediadores del conocimiento institucional.

A modo de conclusión, podría decirse que para que un liderazgo distribuido resulte eficaz necesita ser coordinado y planificado. A su vez, está claro que el liderazgo debe distribuirse a aquellos que tienen o pueden desarrollar el conocimiento o la experiencia requerida para desarrollar este tipo de tareas. Y quién mejor que el propio docente para asumir un rol que en realidad es inherente a su perfil profesional, en tanto líder natural dentro del aula de clase. Es por ello que resulta tan necesario generar instancias de desarrollo del liderazgo docente, en tanto permitirá generar un liderazgo distribuido mucho más rico, satisfactorio y que realmente impacte en la mejora de los procesos de enseñanza.

d) El liderazgo para el aprendizaje

En el marco de la investigación sobre escuelas eficaces surgió el llamado liderazgo instructivo (*instructional leadership*) el cual se centraba en aquellas prácticas que tenían un profundo impacto en el profesorado o en la organización e, indirectamente, en el aprendizaje de los alumnos (Bolívar, 2010). En esencia, se consideraba que los equipos directivos podían efectivamente marcar una diferencia en la calidad de la enseñanza impartida mediante la modificación de ciertas condiciones estructurales y organizativas en los centros (Stoll, 2009). En esa medida el liderazgo conllevaba una labor “transformadora”, pues no se limitaba a trabajar con lo ya dado, sino que procuraba alterar aquellos elementos del centro y del aula que pudiesen mejorar las prácticas docentes y la educación ofrecida a los estudiantes (Murillo, 2006).

Así, la dimensión transformacional del liderazgo que se caracteriza por el rediseño de la organización, en conjunto con el liderazgo instructivo cuya principal meta es optimizar la calidad de la educación ofrecida, han confluído en los últimos años un liderazgo centrado en mejorar el aprendizaje del alumnado, del profesorado y de la propia escuela como organización (Earl y Fullan, 2003). Más específicamente, se conoce como el *liderazgo para el aprendizaje* (Bolívar, 2010). Este modelo toma entonces como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje de los alumnos (Earl y Katz, 2006).

En esa dirección, Sergiovanni (2001) explica que el liderazgo para el aprendizaje no se trata simplemente de desarrollar y acumular lo que los profesionales de un centro ya saben, sino de saber organizar dichos conocimientos en marcos de referencia que puedan ser útiles a la hora de mejorar la práctica educativa de la escuela.

Retomando otros trabajos referentes en este tema, el liderazgo para el aprendizaje parece descansar sobre cinco principios fundamentales para su desarrollo en la práctica: centrarse en el aprendizaje como prioridad de la institución educativa, crear condiciones favorables para su desarrollo, promover un diálogo fructífero sobre las prácticas de liderazgo y su impacto en el aprendizaje, compartir y distribuir el liderazgo, y difundir la responsabilidad compartida ante los resultados académicos (MacBeath y Townsend, 2011).

En línea con lo anteriormente expresado y a partir de una investigación desarrollada por Kenneth Leithwood, Christopher Day, Pam Sammons, Alma Harris y David Hopkins (2006), se logró describir cuatro prácticas de liderazgo que tienen un alto impacto en el aprendizaje de los alumnos. Entre ellas se destacan el establecer una dirección clara para el centro (visión, expectativas, metas del grupo), el desarrollo profesional del cuerpo docente, el rediseño de la organización, y la gestión los programas de enseñanza

y aprendizaje. En definitiva, está claro que si el principal objetivo es mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, se deben para ello modificar aquellas estructuras y condiciones que hacen posible la mejora en el aula, apoyando y estimulando el trabajo innovador del profesorado dentro de la clase.

En un estudio de similares características que buscaba comprender cómo el liderazgo podía potenciar el aprendizaje de los profesores de modo que ello pudiera derivar en una mejora constatable de los resultados de aprendizaje de los alumnos, Robinson y Temperley (2007) definieron cinco estrategias clave:

- Ofrecer espacios para discutir, establecer y comunicar los objetivos de aprendizaje para docentes y estudiantes.
- Enmarcar el logro de estos objetivos en la vida de las escuelas asegurando que todas las decisiones sobre materiales y recursos, y la organización de los programas de formación docente fueran coherentes con dichas metas.
- Articular la relación entre las estrategias de enseñanza y los aprendizajes alcanzados, mediante la distribución de distintos formatos para registrar los aprendizajes, y brindando herramientas para analizar dichos datos.
- Generar normas de responsabilidad colectiva sobre el desarrollo integral de los estudiantes.
- Cuestionar la cultura docente dominante, favoreciendo la emergencia de diálogos problemáticos y constructivos, invitando a los profesores a adueñarse de los problemas (evitando así el surgimiento de posturas defensivas); y evaluando cómo las creencias y las prácticas de los miembros de la comunidad están, consciente o inconscientemente, contribuyendo a dicho problema.
- Permitir a todos los miembros de la comunidad educativa el desarrollo de herramientas de trabajo útiles y rutinas que sirvan de soporte a su correcta utilización.

Para concluir, vale la pena rescatar los aportes de David Hopkins (2003a), quien afirmara que el liderazgo para el aprendizaje pretende en última instancia establecer a la escuela como una CPA, en tanto pretende desarrollar nuevos formatos de desarrollo profesional para los docentes de modo que éstos puedan crear mejores experiencias de aprendizaje para sus estudiantes.

e) El componente moral del liderazgo educativo

Son varios los autores que comparten la idea de que el liderazgo escolar debe tener siempre un propósito moral, objetivo que algunos identifican con la reducción de la

brecha entre los estudiantes de mayor y menor rendimiento, de modo que todos los alumnos puedan alcanzar su máximo potencial (Fullan, 2002b; Hopkins, 2003a). En cualquier caso, el propósito moral significa en este contexto dirigir las actuaciones del centro con la intención de ejercer una diferencia positiva en el medio social o, en otras palabras, liderar para conseguir una sociedad más justa.

En este sentido se podría pensar, por ejemplo, en un “liderazgo para la justicia social” que se base en la difusión de pensamientos, actitudes y actuaciones equitativas, justas e inclusivas; que facilite la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en vistas a sostener prácticas escolares que motiven la inclusión de todos los alumnos; bajo pautas de actuación democráticas y distribuidas (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010).

En última instancia, hablar de los fines morales en materia de mejora escolar es en realidad asumir la mejora desde una perspectiva más amplia, que no afecte solamente a un grupo de centros educativos sino el sistema educativo en su conjunto. Esto significa que el director o equipo directivo tiene que estar tan preocupado por lograr la mejora de su centro como por el desarrollo de muchos otros (Fullan, 2002b).

Esta premisa coincide también con lo que el profesor Hopkins (2007) denomina *liderazgo sistémico*, en tanto modelo que trasciende las fronteras de la escuela para velar por la mejora del sistema educativo más amplio. En este caso, se identifica al liderazgo con la capacidad de establecer un equilibrio entre las iniciativas de cambio locales y las exigencias de mejora centralizadas, desarrollando redes de trabajo que impliquen a varios centros de manera simultánea.

En conclusión y ante la multiplicidad de enfoques que conviven en el campo de la mejora escolar, vale la pena remarcar que no existe una modalidad de liderazgo superior a otra, sino que en realidad el enfoque asumido en la práctica podrá y deberá adecuarse a las necesidades de cambio y reforma que el propio contexto le demande. Aun así, se ha demostrado que cuantos más miembros de la comunidad educativa lideren en el centro, mayor será la capacidad de liderazgo del centro y sus posibilidades de impulsar y sostener procesos de mejora (Lambert, 2003). Por tanto, podría decirse que un liderazgo democrático, distribuido y centrado en generar una cultura que apoye el desarrollo profesional docente con vistas a conseguir mejores resultados de aprendizaje, parece ser un buen punto de partida.

Capítulo 3.

¿QUÉ ES UNA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE? ANTECEDENTES, INVESTIGACIONES Y DEFINICIONES

Desde una acepción etimológica, la CPA puede considerarse un término complejo por diferentes razones. En primer lugar, porque es casi imposible encontrar dos definiciones exactamente iguales. Las conceptualizaciones elaboradas en torno al término son múltiples y dispares entre sí. Es un término complejo porque además, y tal como veremos en el primer apartado, su origen data de distintos campos del saber: hay que remitirse a la antropología, a la investigación pedagógica y hasta el ámbito organizacional para rastrear los orígenes de este concepto. En este capítulo se pretende precisamente ubicar las diferentes teorizaciones e investigaciones que nutren y dan sentido a la idea de la CPA como modelo de desarrollo para los centros escolares.

3.1. ANTECEDENTES DEL MODELO

Los primeros antecedentes que se reconocen originarios del término y que lo nutren de diferentes sentidos permiten comprender, en cierta medida, por qué emerge este concepto en un momento determinado. Dichos antecedentes podrían catalogarse según los campos del saber de los cuales provienen. En primer lugar, se considerarán las primeras investigaciones que, desde una mirada sociológica, pretendían analizar las cualidades sociales y estructurales de las escuelas como lugares de trabajo (y aislamiento) docente. Por otro lado, se abordará el planteamiento antropológico de Lave y Wenger sobre las comunidades de práctica y, por último, se desarrollará el enfoque relativo al aprendizaje de las organizaciones desde la teoría de Peter Senge.

3.1.1. Primeras investigaciones sobre el aislamiento, el individualismo y la colaboración docente

A partir de la década de los años sesenta, distintos investigadores comenzaron a señalar el notable aislamiento que caracterizaba el trabajo de los docentes en las escuelas. Investigadores como Dan Lortie, Susan Rosenholtz, y Judith Little demostraron cómo estas culturas de trabajo no solo dificultaban sino que entorpecían la mejora del trabajo de los profesionales y, en consecuencia, del centro en su conjunto. La colaboración empezó así a asomarse como una alternativa potente para el desarrollo del profesorado y de la institución educativa como tal.

3.1.1.1. La mirada sociológica de Dan Lortie

En una de las primeras publicaciones que fue posteriormente adoptada como referencia en obras posteriores, Dan Lortie (1975) ofrecía un estudio sociológico que alertaba sobre las formas de trabajo imperantes en las escuelas. Por medio de una serie de entrevistas a casi cien profesores de primaria y secundaria de Boston, y a través de seis mil cuestionarios realizados a profesores del Dade Country en Florida, *Schoolteacher* se convirtió, a través de los años, en un ejemplo paradigmático de cómo se genera y de qué manera se manifiesta el individualismo docente en los centros educativos.

Dicho trabajo destacaba la organización celular y la rigidez de los tiempos y espacios escolares como principal obstáculo para el desarrollo de la colegialidad entre los profesores. El autor alegaba así que la relación entre los docentes se caracterizaba por la indiferencia y el individualismo, en parte porque los profesores no comparten una misma cultura técnica sobre la enseñanza. Lortie explicaba además que las principales recompensas psíquicas que recibe un profesor suelen emerger dentro del aula de clase, es decir, en situación de aislamiento respecto del resto del plantel docente, por medio de la retroalimentación recibida de su alumnado.

En ese contexto, el autor notaba que la colaboración entre colegas quedaba sujeta a una cuestión de voluntad y elección personal, y que prevalecía cierto resquemor entre los profesores por aceptar patrones de colaboración que no fuesen específicamente circunscritos a determinadas tareas. Sin embargo, la individualidad que denotaban los profesores no parecía responder a patrones de autosuficiencia o capricho, sino más bien a un perfil de inseguridad y dubitación en un marco de escasez de confianza.

La interpretación que ofrecía Lortie por aquel entonces descansaba sobre la base de las recompensas psíquicas que, según él, hacen a la naturaleza de la práctica docente. Según este investigador, la falta de un consenso claro y común sobre los criterios de logro para las actuaciones del profesorado obligaba a los docentes a generar interpretaciones individualizadas sobre qué constituía una enseñanza eficaz. De este

modo, el individualismo resultaba coherente con el origen de la satisfacción personal del enseñante.

A pesar de que este trabajo ha cumplido ya más de treinta años, muchas de sus premisas siguen aún vigentes y, por lo tanto, brindan algunas claves interesantes para continuar pensando qué intereses entran en juego a la hora de sostener el aislamiento en las escuelas.

3.1.1.2. Escuelas estancadas y escuelas en movimiento: Los aportes de Susan Rosenholtz

Hacia fines de la década de los 80 comenzó a delinearse un particular interés por examinar los efectos de la organización escolar en el trabajo docente. Otro importante estudio que surgió con este espíritu fue el que apareció de la mano de Susan Rosenholtz (1989) quien estudiara 78 escuelas primarias de Tennessee. A partir de allí la autora elaboró una diferenciación entre “escuelas estancadas” y “escuelas en movimiento”.

La autora denominaba escuelas estancadas a aquellos centros que no promovían el cambio y la mejora de sus miembros alentando una cultura de aislamiento e individualismo docente que elevaba los niveles de incertidumbre del profesorado respecto de su trabajo. Dicha incertidumbre era producto de la ausencia de un retroalimentación que hacía imposible a los docentes conocer si el resultado de su trabajo era bueno o no. Por lo tanto, los profesores tendían a buscar valoraciones positivas dentro de su propio aula de clase y de forma aislada.

En tanto estas escuelas no estimulaban la experimentación y el análisis compartido sobre la práctica, Rosenholtz consideraba que reducían pues la posibilidad de que los docentes pudieran aprender de sus colegas durante su horario de trabajo. En cambio, las “escuelas en movimiento” se caracterizaban por una cultura de colaboración en las que imperaban la confianza, el apoyo y los pedidos de ayuda entre los profesores. La autora sugería a los lectores: *“imagine que, por el mero hecho de pertenecer al profesorado de una escuela concreta, se convirtiera usted en mejor profesor”* (Rosenholtz, 1989, p. 74). Se trata de centros que estimulan el trabajo conjunto de los docentes y esto conllevaba la creación de un ambiente más propenso al cambio y la mejora escolar.

Como fruto de dicha investigación, Rosenholtz ratificó que la eficacia docente estaba directamente vinculada a la percepción de apoyo y confianza percibidos de los pares. Concluyó entonces que el compromiso docente no es tanto una característica psicológica del profesor individual, sino un reflejo de la cultura escolar (Rosenholtz, 1989).

3.1.1.3. Judith Little y las primeras conceptualizaciones sobre la colaboración docente

Paralelamente, durante la década de los 80, Judith Warren Little comenzó a investigar distintos equipos y grupos de profesores que habían comenzado a colaborar entre sí. Es concretamente en el año 1990 cuando se publica uno de sus primeros artículos, quizás el más relevante, sobre las relaciones colegiadas entre los profesores (Little, 1990).

Mediante una serie de estudios de caso dirigidos a analizar grupos de trabajo docente y una mirada esencialmente etnográfica, la profesora se dedicó a investigar las interacciones entre el profesorado con el objeto de alcanzar una concepción más robusta sobre el concepto de colaboración. En esencia, se trataba de puntualizar los tipos y las características que puede asumir la colaboración entre los profesionales de un centro educativo.

Se analizaron así las condiciones en las cuales los profesores actúan como colegas en una comunidad, constituyendo a la vez una tipología de etapas para demostrar cómo los profesores atravesaban distintos momentos en el desarrollo de un ferviente trabajo colaborativo. Desde posiciones de independencia plena hasta relaciones de interdependencia significativa, la profesora ofreció pues un continuum que bien podía servir para comprender los pasos que llevan del aislamiento a la colegialidad docente.

Entre las principales conclusiones de dicho estudio, Little destacaba que la colegialidad podía servir tanto para impulsar el cambio como para conservar el presente. En este sentido, se pensaba fundamental no asumir que dicha colegialidad era una estrategia de mejora en sí misma, en cuanto a que el contenido y las formas que adoptan las interacciones deben ser primero objeto de análisis para determinar si se trata de una colegialidad sólida o débil. Es por ello que muchos de los argumentos de esta investigación procuraban ilustrar cómo la interacción entre docentes puede a menudo perpetuar el aislamiento y/o la cultura individualista y conservadora que primaba en las escuelas.

Asimismo, Judith Little detectó que varias de estas colaboraciones eran aun conceptualmente muy amorfas, y que tenían muy poca incidencia en los procesos de enseñanza y/o aprendizaje. De esta manera, explicaba que la colaboración legítima y verdadera es aquella que hace que los profesores sean capaces de distinguir las virtudes de una práctica por sobre otra. Por lo tanto, no se trata simplemente de compartir prácticas sino de que los docentes se ayuden entre sí para diferenciar entre las prácticas eficaces de aquellas que no lo son. Es precisamente así cómo, según Little, los docentes podían convertirse en la principal fuente de mejora de sus colegas.

No casualmente y hace no muchos años, otro referente en materia de cambio educativo y mejora escolar, David Hopkins, alegaba que el aislamiento es enemigo de la mejora (Hopkins, 2007). Gracias a todos estos primeros aportes, hoy pocos dudarían de tal aseveración.

3.1.2. Las comunidades de práctica: una nueva forma de pensar el aprendizaje

Desde una perspectiva antropológica y sobre la base de una serie de estudios etnográficos, Jean Lave (1996) y Etienne Wenger (1998) ofrecían por aquel entonces una *Teoría Social del Aprendizaje*, basada en tres procesos: aprendizaje, significado e identidad. Según las autoras, los tres procesos ocurren de manera simultánea: el aprendizaje se concibe como resultado de la participación social al interior de una comunidad, a través de la cual los individuos construyen su propia identidad.

Por ello, se habla en este caso de un “aprendizaje en contexto” (Lave y Wenger, 1991) en el cual que el aprender adopta un matiz social y colectivo, y se desarrolla mediante la participación social. Según Lave (1996), no puede diseñarse, sino que sucede mediante la experiencia y la práctica. Las personas aprenden de y con otros de modos particulares. Aprenden a partir de la práctica (aprender haciendo), a través de la construcción de significado (aprender intencionalmente), en torno a una comunidad (aprender participando y estando con otros), habilitando así la reconstrucción de la propia identidad (aprender cambiando quien somos).

De esta forma, el proceso de aprendizaje es el resultado de una serie de modificaciones en relación a los patrones de participación en dicha comunidad, lo cual genera a su vez la transformación de la identidad de la persona implicada. El aprendizaje profesional así planteado está enraizado en la necesidad humana de pertenecer y hacer una contribución a una comunidad, en la cual experiencia y conocimiento funcionan como una propiedad de la misma.

Una *comunidad de práctica* se define pues como aquella en la que se suceden una serie de prácticas que son el resultado de un aprendizaje colectivo y que se sostienen a lo largo del tiempo por la incesante búsqueda de una empresa compartida entre las personas. Desde esta perspectiva, una práctica incluye también los significados que adquieren las acciones en un determinado contexto social e histórico en un sentido tanto implícito como explícito. De esta manera, la práctica no supone el antónimo de teoría, sino que la incluye.

En esencia, la práctica implica:

- *Un sentido*. Este se construye a partir de un proceso de negociación que abarca la interacción de dos procesos: la participación y la reificación, entendiendo

por esta última una manera de “*dar forma a nuestra experiencia mediante la producción de objetos*” (Wenger, 1998, p. 58). En este sentido, una comunidad de práctica produce abstracciones (herramientas, símbolos, historias, conceptos, etc.) que reifican o representan algo de esa práctica en un formato concreto, en un objeto. Lo importante de dichos objetos es que en realidad simbolizan o representan contextos más amplios en los que fueron negociados los significados “reificados” en esos objetos. Por lo tanto, estos productos son un reflejo de esas prácticas. La participación y reificación son pues dos mecanismos que representan la conjunción de los procesos de explicación, interpretación y formalización en la construcción de sentido para la práctica.

- *Una comunidad.* Asociar la práctica con la idea de comunidad implica mencionar tres dimensiones que dan cuenta de cómo la práctica da coherencia al desarrollo de una comunidad: el compromiso mutuo, la empresa colectiva y el repertorio compartido. Lo que define a una comunidad es, en este caso, el alto nivel de compromiso mutuo de los participantes. Por eso no es sinónimo de grupo, equipo o red. Lo que hace a la naturaleza de una comunidad son las relaciones profundas de compromiso mutuo organizadas alrededor de un objetivo en común. Dicho compromiso implica desarrollar a su vez un repertorio compartido de recursos utilizados en el proceso de negociación mediante el cual se constituye un sentido para la práctica. Por último, se destaca que la pertenencia se define por el grado de compromiso con una determinada práctica.
- *Un aprendizaje.* Wenger explica que una comunidad de práctica puede pensarse como un conjunto de “*historias de aprendizaje compartidas*” (Wenger, 1998, p. 86). En tanto las prácticas son historias de compromiso mutuo que implican negociaciones para definir una empresa colectiva mediante el desarrollo de un repertorio colectivo (recursos), el aprendizaje en la práctica está conformado por los procesos que hacen a la esencia de cada una de estas dimensiones. Lo que se aprende, concretamente, es la práctica misma.

Una cualidad importante de las comunidades de práctica es que pueden contar con múltiples niveles de implicación, lo cual representa una importante oportunidad de aprendizaje para gente externa y miembros de otras comunidades. Así, se ofrecen las llamadas *formas de participación periféricas* lo cual significa que los participantes pueden contribuir y beneficiarse de maneras muy diferentes dependiendo de las relaciones que asuman con la empresa colectiva y sus metas.

Otras ideas relevantes sobre la esencia de las comunidades de práctica pueden resumirse de la siguiente manera:

- Las relaciones que constituyen la práctica se definen principalmente por el aprendizaje.
- Participar y comprometerse no son sinónimos en este contexto. Se puede participar de manera lejana en algún proceso sin estar firmemente comprometido en él. Por eso lo que define a una comunidad de práctica es el nivel de compromiso y no el de participación.
- La práctica reflexiva es una combinación de compromiso más imaginación. La misma implica identificarse con una empresa en común a la vez que percibirla desde fuera, procurando proyectarla a futuro.
- El aprendizaje descansa sobre la base de la imaginación en cuanto que depende de los procesos de orientación, reflexión y exploración de las identidades y prácticas en un contexto más amplio.
- El aprendizaje consiste en la habilidad de negociar nuevos significados en la participación en una comunidad de práctica.
- La participación, en definitiva, es lo que habilita el reconocimiento del otro, lo cual deriva en un proceso de identificación personal.

En relación a las escuelas, Wenger (1998) opinaba que éstas deberían ofrecer nuevas formas de identificación y negociabilidad, es decir, nuevas formas de pertenencia para generar lo que ella denominaba “empoderamiento de significado”. Alegaba que si la cuestión del desarrollo de la identidad es crucial para las instituciones educativas, los centros deberían centrarse en permitir que los estudiantes se apropien del conocimiento mediante instancias de reflexión y negociación sobre éste.

3.1.3. Las organizaciones que aprenden

En una obra que ya es considerada un clásico de la literatura vinculada al ámbito empresarial, *La Quinta Disciplina* constituye también un importante antecedente para comprender la naturaleza de las comunidades profesionales de aprendizaje en las escuelas. En dicha publicación, Peter Senge (1990) demarca una teoría sobre el desarrollo del aprendizaje en las organizaciones, la cual surtirá un gran impacto tanto dentro como fuera del campo empresarial.

3.1.3.1. Por qué no aprenden las organizaciones

En una primera parte, Senge puntualiza cuáles son las problemáticas que suelen aquejar a las organizaciones y que dificultan, en gran medida, su desarrollo. Menciona, en concreto, siete problemas, cada uno de ellos con su respectiva denominación:

1. *Yo soy mi puesto*: Las personas se identifican exclusivamente con su puesto de trabajo, no ven su aporte al sistema, no se identifican con la organización en su totalidad y, por ende, no se sienten responsables de sus resultados globales.
2. *El enemigo externo*: las culpas o responsabilidades de las dificultades de la organización se atribuyen por fuera de ésta. Dicha manera de comprender las dificultades se complementa además con una mirada “asistémica” que impide ver la complejidad de la realidad.
3. *La ilusión de hacerse cargo*: Senge explica que muchas veces la aparente proactividad de las personas es en realidad una “reactividad disfrazada”. Según el autor, si las personas se vuelven más agresivas para luchar contra un enemigo externo están reaccionando contra él, aun cuando esa amenaza sea o no real.
4. *La fijación en los hechos*: se alude así al énfasis desmedido en lo inmediato. El foco en los hechos inmediatos desemboca en explicaciones “fácticas” que pueden ser ciertas en alguna medida, pero impiden comprender los patrones más amplios que subyacen a los hechos y sus causas. Así, Senge llegó incluso a afirmar que

El aprendizaje generativo no se puede sostener en una organización si el pensamiento de la gente está dominado por hechos inmediatos. Si nos concentramos en los hechos, a lo sumo podemos predecir un hecho antes de que ocurra, para tener una reacción óptima. Pero no podemos aprender a crear. (Senge, 1990, p. 33)

5. *La parábola de la rana hervida*: Senge alertaba que resultaba fundamental aprender a ver los procesos lentos y graduales en las organizaciones. Por ello, sugería que era necesario aminorar el ritmo frenético de la organización para comenzar a prestar atención no sólo a lo evidente, sino también a aquellos aspectos sutiles y subyacentes a la experiencia más inmediata.
6. *La ilusión de que “se aprende con la experiencia”*: Se puede aprender de la experiencia, dice Senge, sólo cuando se realiza un acto y se observan las consecuencias de ese acto. Pero ¿qué pasa cuando ya no se ven las consecuencias directas de esos actos? Cuando éstos tienen consecuencias que trascienden el horizonte de aprendizaje, se vuelve imposible aprender de la

experiencia directa. Según el autor, esto conforma el dilema de aprendizaje que afrontan todas las organizaciones: se aprende mejor de la experiencia, pero se torna muy difícil experimentar directamente las consecuencias de muchas de las decisiones más importantes dentro de una organización que suelen tener consecuencias por todo el sistema y por tanto los resultados pueden tardar años en observarse.

7. *El mito del equipo administrativo*: Senge argumenta que la educación no suele capacitar a las personas para admitir que no conocen la respuesta a una situación problemática. La mayoría de las organizaciones refuerzan dicho comportamiento al recompensar a las personas que defienden sus puntos de vista sin indagar en los problemas verdaderamente complejos. La consecuencia de ello es lo que Argyris denomina “*incompetencia calificada*”: un adjetivo que define a aquellas personas “aptas” para cerrarse al aprendizaje.

Exponer todas estas problemáticas permite a Senge sostener que en la gran mayoría de las organizaciones abunda el pensamiento asistémico. Se trata, en definitiva, de organizaciones que tienden a la aplicación de viejas soluciones a nuevos problemas. Esto constituye una de las formas en la que las empresas o instituciones atacan los síntomas en vez de concentrarse en las verdaderas dificultades, generando así beneficios a corto plazo.

3.1.3.2. El pensamiento sistémico como objeto y consecuencia del aprendizaje organizacional

Peter Senge defiende así la necesidad de un *pensamiento sistémico* para abordar la complejidad que abunda en las organizaciones contemporáneas. El pensamiento sistémico se esgrime como una disciplina, la quinta disciplina, que permite visualizar las estructuras que subyacen a las situaciones complejas. Esta quinta disciplina es la que precisamente permitirá constituir una organización con capacidad de aprendizaje. En orden a ello, dicha disciplina debe integrar, en primera medida, otras cinco para garantizar el aprendizaje organizacional: el dominio personal, los modelos mentales, la visión compartida y el aprendizaje en equipo.

1. *Dominio personal*: refiere al crecimiento y al aprendizaje personal, en particular de aquella gente que pretende expandir continuamente su aptitud para crear los resultados que desea. Según el autor, de esa búsqueda de aprendizaje continuo surge el espíritu de la organización inteligente. La misma se concreta cuando el dominio personal está dirigido a afrontar los desafíos como una tarea creativa y no meramente reactiva. En este contexto, “aprender” no significa adquirir más información, sino expandir la aptitud y la capacidad para conseguir

aquello que se desea alcanzar. Se trata entonces de un aprendizaje generativo que no resiste el cambio, sino que lo percibe y trabaja con él. Las personas que ostentan este dominio personal hacia el aprendizaje continuo y generativo son inquisitivas, conscientes de su ignorancia pero que a la vez confían mucho en sí mismas.

2. *Modelos mentales*: Senge explica que, a menudo, las buenas ideas no se llevan a la práctica porque chocan con ciertas representaciones acerca del funcionamiento del mundo, imágenes que nos limitan a modos familiares de pensar y actuar. Pueden ser simples generalizaciones o teorías complejas, pero lo importante es que son activas: modelan nuestros actos y afectan lo que vemos. El problema no es que sean erradas, sino que suelen ser tácitas e inconscientes. De acuerdo a lo que Senge denomina “brincos de abstracción”, las personas suelen pasar de las observaciones directas (datos concretos) a generalizaciones no verificadas. Al volverse axiomáticas, éstas obstaculizan el aprendizaje porque hacen que la mera suposición se transforme en un hecho.

En esa dirección, Senge se hace eco de la diferencia entre una “teoría expuesta” y una “teoría en uso”: para aprender es preciso reconocer la brecha entre las teorías que guían lo que se verbaliza y las teorías que justifican los actos concretos. De lo contrario, explica, puede cometerse el error de creer que adoptar un lenguaje o concepto nuevo constituye en sí un aprendizaje, sin que esto suponga modificaciones significativas en la conducta.

Asimismo, Senge argumenta que el aprendizaje más fructífero se produce habitualmente cuando se combina la indagación con la persuasión, algo que Senge denomina “indagación recíproca”. Esta sucede en instancias en las cuales distintos miembros de la organización explicitan su pensamiento y lo someten al examen público. Cuando se combina indagación con persuasión le meta ya no es ganar la discusión sino hallar la mejor argumentación. En la persuasión pura, el dato se usa selectivamente sólo para confirmar una posición. Pero cuando se combina con la indagación, se está dispuesto a confirmar datos y a refutarlos para hallar los defectos de la perspectiva propia, a la vez que tratar de comprender razonamientos ajenos.

3. *Visión compartida*: una visión es compartida cuando dos o más personas tienen una imagen similar sobre algo, vinculada por una aspiración común, y que además interesa que sea mutua. Una visión compartida no es una idea, es una fuerza en el corazón de la gente, una fuerza de impresionante poder, según explica Senge. Para una organización que aprende (OA) la visión compartida resulta fundamental porque brinda concentración y energía para el aprendizaje.

Si bien el aprendizaje adaptativo es posible sin una visión común, el aprendizaje generativo solo acontece cuando la gente se afana en lograr algo que le concierne profunda y colectivamente.

Muchas visiones compartidas son extrínsecas: se concentran en lograr algo relacionado con un factor externo, como un competidor. Sin embargo, una vez que se alcanza la visión, esto puede derivar en una postura defensiva que rara vez despierta la creatividad y el estímulo suficiente para construir algo nuevo. En cambio, una visión intrínseca eleva las aspiraciones de las personas puesto que el trabajo se transforma en parte de un propósito mayor. Los aprendizajes se tornan estimulantes, generan la motivación suficiente para elevar la organización por encima de lo mundano. Se crea una identidad común que ayuda a que la gente comience a trabajar en conjunto.

Senge ofrece también una diferenciación entre una visión compartida negativa y una positiva. Según éste, no es lo mismo pensar una visión en términos de lo que se desea alcanzar de lo que se quiere evitar. Muchas organizaciones se mantienen unidas solo cuando sienten amenazada su supervivencia, se concentran en eludir aquello que no se desea. Según el autor, las visiones negativas son limitadas por tres razones: primero porque la energía para construir se destina para impedir algo no deseado. En segundo lugar, connotan además un sutil mensaje de impotencia, como si las personas no tuviesen intereses verdaderos. Y, por último, son inevitablemente de corto plazo: cuando desaparece la amenaza, desaparece la motivación.

4. *Aprendizaje en equipo*: el aprendizaje en equipo consiste en poder desarrollar la capacidad de un grupo de personas para crear los resultados que sus miembros realmente desean. Los individuos aprenden todo el tiempo y sin embargo, no hay un verdadero aprendizaje organizacional. Pero si los equipos aprenden, se transforman en un microcosmos para aprender a través de la organización.

El aprendizaje en equipo dentro de las organizaciones consta de tres dimensiones: la necesidad de pensar agudamente sobre problemas complejos superando los aportes individuales, la necesidad de una acción innovadora y coordinada, y la retroalimentación de los miembros de un equipo a otro. Otra característica de un equipo que aprende es su capacidad de reconocer las ocasiones en que las personas no reflexionan sobre sus supuestos y/o no indagan en el pensamiento de los demás. Así, el aprendizaje en equipo anima a visualizar las estructuras subyacentes a los hechos, a pensar en procesos de cambio y no en “instantáneas”, mientras que también permite ver las interrelaciones en vez de las concatenaciones lineales de causa-efecto.

3.1.3.3. La organización que aprende: una organización inteligente

Peter Senge definía a una organización inteligente como aquella que continuamente aprende y expande su capacidad para crear el futuro. Por tanto, una organización inteligente está muy conectada con el mundo exterior pero no exclusivamente en términos de competidores u enemigos externos, sino que busca modificar el contexto desde visiones y objetivos propios.

Ahora bien, si una organización inteligente es una organización que aprende, convendría remarcar las particularidades de dicho aprendizaje. En primer lugar, cabe decir que las organizaciones sólo aprenden a través de individuos que aprenden. Si bien el aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional, no hay uno sin otro. Desde esta perspectiva, el profesor Antonio Bolívar (2000) agrega que

Una organización aprende cuando, por haber optimizado el potencial formativo de los procesos que tienen lugar en su seno, adquiere una función cualificadora para los que trabajan en ella, al tiempo que está atenta para responder a las demandas y cambios externos. (Bolívar, 2000, p. 4)

Según Bolívar, una OA incrementa su capacidad de aprendizaje mediante el desarrollo de las capacidades profesionales y personales de sus miembros, la implementación de nuevos métodos de trabajo o saberes específicos, y el crecimiento de aquellas expectativas de supervivencia y desarrollo de la organización y su capacidad de adaptación al entorno. Así, el profesor explica que “entre aprender por saber utilizar la experiencia acumulada y explorar nuevas acciones respondiendo de modo innovador, se juega el aprendizaje de la organización” (Bolívar, 2000, p. 5).

Está claro entonces que el aprendizaje organizativo no es la suma acumulativa de aprendizajes individuales, sino que requiere de espacios de colaboración para que los miembros puedan intercambiar ideas, experiencias y las perspectivas subyacentes a todas ellas (Bolívar, 2000). En esa dirección, el aprendizaje organizativo funciona como “un proceso de mejora de las acciones mediante una mejor comprensión de la situación” (Bolívar, 2000, p. 22).

El aprendizaje que se desarrolla en el seno de una organización adopta, en la práctica, distintas concreciones. Puede darse por medio de un proyecto formal de capacitación o bien a través de instancias de aprendizaje informal en las que priman los intercambios y la reflexión sobre la experiencia. Por otra parte Bolívar (1999) menciona también los cinco grandes procesos que hacen a la esencia de un aprendizaje organizacional: la resolución sistemática de problemas, la experimentación con nuevos enfoques, la reflexión sobre la experiencia pasada, el aprender de otros y la transferencia de conocimiento a toda la organización y a todos sus miembros.

Bolívar sugiere que este aprendizaje debería ser continuo, estar centrado en los problemas, vinculado al contexto y afectar a todos los miembros de la organización. Lo importante, en definitiva, es que este aprendizaje permanente permita el desarrollo de las personas, a la vez que garantice la institucionalización de los esfuerzos de la organización por mejorar su funcionamiento.

3.1.3.4. Las escuelas como organizaciones que aprenden

La ironía de la realidad escolar, afirma Bolívar, radica en que las escuelas son instituciones dedicadas al aprendizaje y aun así, en tanto organizaciones no aprenden. El autor afirma que esto se debe a muchas de sus características estructurales. En consecuencia, pensar a las escuelas como posibles organizaciones que aprenden exige reestructurar, sobre todo, las condiciones en las que trabaja el profesorado (Bolívar, 2000).

Entre ellas, se defiende la necesidad de empezar por aquellas que obstaculizan el desarrollo del aprendizaje y la colaboración entre el cuerpo docente. En esa línea, el profesor Santos Guerra (2000) señala la rutinización de las prácticas docentes, la descoordinación de los profesionales, la burocratización de los cambios exigidos “desde arriba”, la dirección gerencialista, la centralización excesiva, la desmotivación del profesorado y la acción sindical meramente reivindicativa. En contraste, resulta imperativo reforzar aquellas condiciones que sí alientan al aprendizaje del profesorado en su lugar de trabajo.

a) ¿Cómo transformar a las escuelas en organizaciones que aprenden?

En un estudio que analiza la influencia del clima escolar en la conformación de organizaciones que aprenden, se destacan algunas condiciones que facilitan el aprendizaje organizacional (Martin, 2000):

- *Comunicación*: el grado y la forma en la que se produce la comunicación entre las personas y los grupos resulta fundamental, en particular, en lo que atañe a la agilidad de la circulación de informaciones, el nivel de aceptación de las propuestas, la legitimidad y la funcionalidad percibida de las mismas, y la incidencia de los espacios y los horarios en dicho nivel de comunicación.
- *Participación*: refiere a la participación de los profesores, padres y alumnos. Interesa en este caso al grado en el que se forman grupos formales e informales y su actuación en el centro, las cualidades del trabajo en equipo, la forma en la que se producen las reuniones y su frecuencia.
- *Motivación*: el grado de satisfacción del profesorado se asocia al tipo de reconocimiento sobre su trabajo, al prestigio profesional que le es otorgado

por los diferentes miembros de la comunidad escolar y su percepción sobre la valoración de su profesionalidad. El nivel de autonomía sobre su tarea suele ser también un factor importante asociado a la motivación docente.

- *Confianza*: el grado de confianza que el profesorado percibe en el centro está vinculado, según el autor, con la sinceridad y la transparencia con las que se producen las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.
- *Liderazgo*: si el liderazgo es lo que demarca la imagen e imprime un estilo propio a cada institución, está claro que sus características serán definitorias a la hora de desarrollar un clima que inspire el aprendizaje organizacional. En esa dirección, la colegialidad y la distribución de funciones resultan dos elementos clave.
- *Creatividad*: se presume como factor para la innovación. Se entiende al pensamiento creativo como la capacidad de desaprender y reaprender para adaptarse a la realidad, explorando alternativas nuevas para integrar los cambios con adaptaciones e innovaciones pertinentes (Martín, 2000).

En otra investigación, de origen australiana y denominada “*Leadership for Organisational Learning and Student Outcomes*” (LOLSO), se pretendía identificar las características de aquellas escuelas secundarias que satisfacían los requisitos necesarios para ser consideradas organizaciones que aprenden. Particularmente, se buscaba conocer cuáles eran las cualidades asociadas al liderazgo que inciden en el desarrollo de dichas escuelas. Para ello, se utilizó un cuestionario para relevar las opiniones de profesores y directores de 96 escuelas secundarias. Como resultado de ello, se identificaron primero cuatro dimensiones que caracterizaban a los climas escolares de aquellas secundarias consideradas OA (Mulford, Silins y Leithwood, 2004), a saber: (a) la confianza y colaboración, (b) las misiones y visiones compartidas, (c) la asunción de riesgos e iniciativas colectivas, y (d) el desarrollo profesional.

En cuanto a las prácticas de liderazgo que promueven el aprendizaje organizacional los investigadores identificaron a su vez otras seis dimensiones:

- Comunicar objetivos y visiones comunes, a través de la búsqueda de consensos para establecer prioridades, dando así un sentido compartido a toda la experiencia educativa.
- Desarrollar una cultura de cuidado, respeto y confianza, canalizada por una firme voluntad por cambiar la práctica.

- Generar estructuras escolares que faciliten la toma de decisiones compartidas, sumado a la delegación y distribución de liderazgos para alcanzar mayores niveles de autonomía entre los miembros de la comunidad escolar.
- Promover al profesorado intelectualmente, motivándole a que reflexione sobre su trabajo y los resultados alcanzados. Facilitar el aprendizaje entre colegas y estimular la formación permanente.
- Apoyar al profesorado tanto grupal como individualmente, por medio de muestras de apreciación por el trabajo realizado y la valoración de su opinión en la adopción de medidas y decisiones escolares.
- Mantener altas expectativas tanto del profesorado como de los estudiantes (Silins y Mulford, 2004).

Todos estos elementos contribuyen así al desarrollo de una cultura escolar dinámica, adaptativa y con gran variedad de estrategias dirigidas a satisfacer las demandas de los estudiantes y la comunidad educativa. De esta forma, las escuelas que funcionan como OA están bien preparadas para hacer frente a las vicisitudes del contexto y la complejidad del entorno, en tanto las relaciones profesionales signadas por altos niveles de confianza y cooperación habilitan el crecimiento profesional y la consecución de logros por parte de los docentes que, empoderados y apoyados en su tarea diaria, consiguen alcanzar.

Es interesante notar que, desde este enfoque, la colaboración o cooperación entre los miembros de la comunidad educativa aparece como un elemento del clima escolar que facilita el desarrollo organizacional. También merece destacarse la importancia atribuida al liderazgo docente como un factor clave en una organización que aprende (Leithwood y Jantzi, 1999).

Desde la investigación sobre escuelas eficaces, se reconocía asimismo que las escuelas que deseaban constituirse como una OA debían procurar:

- Tratar a los docentes como profesionales, confiando en su capacidad para la toma de decisiones.
- Promover el desarrollo profesional del docente.
- Fomentar la participación y el liderazgo del profesorado.
- Promover la colaboración entre los miembros de la comunidad.
- Sostener un funcionamiento exitoso y dinámico con el contexto externo.
- Trabajar para cambiar aquello que verdaderamente importa.

- Garantizar un buen funcionamiento de las actividades diarias del centro, es decir, considerar a los profesionales de conserjería y/o administrativos como ejes fundamentales en el desarrollo del centro (Stoll y Fink, 1999).

Las tres investigaciones citadas ilustran que considerar a las escuelas como organizaciones que aprenden requiere de un clima en donde impere la participación y la implicación de los profesores, en un ambiente de apoyo, confianza y valoración mutua. Se trata, en definitiva, de condiciones que facilitan y acompañan la experimentación y la discusión que conlleva todo proceso de resolución de problemas. En esa dirección, Gairín (2000) afirmaba que las organizaciones caracterizadas por la capacidad sistemática de aprender de los errores y de institucionalizar los cambios necesitan precisamente de una cultura que aliente a dichas prácticas.

b) ¿Cómo pueden aprender las escuelas?

Otra de las cuestiones a considerar ante las escuelas como OA es la naturaleza de dicho aprendizaje: ¿cómo aprenden las escuelas? ¿Cuáles son los procesos o mecanismos que intervienen en dicho aprendizaje?

Mientras que el aprendizaje individual suele tradicionalmente definirse a través de nociones como adquisición, almacenamiento y recuperación de nuevas informaciones (Lave, 1984), la profesora Karen Seashore Louis (2006) indicaba que la OA, en cambio, requiere generar un conocimiento compartido por medio de una construcción social que implique a todos los miembros de la organización escolar. Según esta profesora, dicho proceso podría ocurrir mediante una serie de situaciones:

- Cuando grupos de docentes procuran resolver, colaborativamente, problemas y situaciones conflictivas;
- cuando los profesores trabajan de forma conjunta para recoger información sobre su tarea de enseñanza y luego discuten, comparten y critican dichas ideas; y/o
- cuando los docentes autoevalúan su trabajo o realizan proyectos de investigación-acción que les permiten reflexionar sobre su trabajo.

Sin embargo, se advierte que la información o los “datos” generados a través de cualquiera de estas tres instancias pueden transformarse potencialmente en conocimiento común sólo cuando existe un vocabulario compartido y oportunidades para discutir dichos descubrimientos.

Para ello, se sugieren organizar pequeños grupos de planificación, reuniones frecuentes y redes de comunicación laterales para poder difundir y discutir dichas informaciones. Louis enfatiza así que la difusión de los nuevos conocimientos implica más que “unas

fotocopias en una bandeja” o “una discusión de diez minutos en reuniones informales”. El aprendizaje organizacional requiere de desarrollar las condiciones necesarias para que los nuevos conocimientos se conviertan en rutinas y éstas, a su vez, puedan ser practicadas e implementadas en vez de simplemente discutidas. La autora alega, en este sentido, que aprender como organización implica también ayudar a los miembros a comprender cómo actuar colectivamente sobre los nuevos conocimientos.

Buscar espacios o canales para compartir estos saberes implica, como nota Bolívar (2000), institucionalizar estas estrategias de modo que esto desarrolle una cultura escolar firmemente arraigada al aprendizaje organizacional. Por eso es que no alcanza con generar nuevos conocimientos: el diseño organizativo debe potenciar que éstos se difundan y compartan adecuadamente.

c) ¿Escuelas que aprenden o comunidades de aprendizaje?

Curiosamente, desde el ámbito educativo, la teoría sobre las organizaciones que aprenden causó un impacto tan importante que incluso el propio Senge (2002) retomó sus planteamientos para reenfocarlos al ámbito esencialmente escolar. Se revalorizaba así un enfoque que, nacido por fuera de los claustros educativos, generaba un enorme interés dentro de los mismos.

Sin embargo, el profesor Bolívar (2000) alertaba que lo verdaderamente importante era adoptar esta perspectiva no como una estrategia de gestión, sino como “*un marco orientativo para el desarrollo de las organizaciones*” (p. 8). De esta manera, se anunciaba que transformar a los centros educativos en “organizaciones inteligentes” no era un proceso lineal y de fácil aplicación, sino que en realidad el principal aporte de este modelo consiste en brindar ciertas ideas o supuestos que sirvieran para explicar cómo pueden aprender las escuelas, explicando a su vez porqué, muchas veces, no lo hacen.

Es probable que la teoría sobre el aprendizaje de las organizaciones haya calado en profundidad en las escuelas por su estrecha relación con el cambio educativo y la mejora escolar: si el cambio debe ser permanente, el aprendizaje también debe serlo. Para adaptarse a los nuevos desafíos que imprime la sociedad hay que aprender. Para hacer frente a las demandas del contexto hay que aprender. Para enseñar bien hay que aprender. Ya lo decía Sheldon en 1988 “*Si las escuelas se concibieran como organizaciones que aprenden, el cambio sería un proceso natural e inherente a la institución, y no una mera respuesta a procesos de reforma*” (Sheldon, 1988, p. 64).

3.2. PRINCIPALES INVESTIGACIONES SOBRE LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

En orden a poder definir el concepto de CPA conviene primero retomar las principales investigaciones sobre el tema para poder comprender los sentidos que fue asumiendo este modelo en su surgimiento como objeto de estudio. Las experiencias de Senge, Lave y Wenger dispararon probablemente una serie de interrogantes acerca de cómo podrían confluir las ideas vinculadas al aprendizaje colectivo situado en el lugar de trabajo, en el ámbito escolar. ¿Podría considerarse a las escuelas organizaciones que aprenden? ¿Qué tipo de colaboración habría que promover para que las escuelas pudiesen considerarse organizaciones inteligentes? ¿Cuáles serían las características que deberían tener las comunidades escolares de forma que alienten la mejora de la práctica de enseñanza mediante el aprendizaje docente?

Desde la década de los 90 todas estas proyecciones encontraron su correlato en un conjunto de investigaciones de gran alcance que generaron en un importante cúmulo de conocimientos en torno a este concepto. A continuación se describirán algunos proyectos de investigación que, por la calidad de sus aportes, fueron dando forma a la idea de la CPA brindando, al mismo tiempo, algunas pautas para su desarrollo.

3.2.1. La investigación desde Stanford: La CPA como estrategia de implementación de reforma

De acuerdo a la base de datos ERIC¹, el concepto de “comunidades profesionales” (*professional communities*) apareció publicado por primera vez en 1992 como categoría ligada al proyecto de investigación dirigido por Milbrey McLaughlin (1992) desde el Centro de Investigaciones sobre la Enseñanza Secundaria (*Center for Research on Secondary School Teaching*) con sede en la Universidad de Stanford.

En el período comprendido entre los años 1987 y 1992 este centro desarrolló una serie de investigaciones cuyo principal objetivo era encontrar estrategias de mejora en el seno de las escuelas secundarias de California y Michigan, para que luego pudieran incidir en las políticas públicas de dichos estados. Se constituyeron así una serie de investigaciones longitudinales que combinaron estudios de caso de 16 escuelas públicas y privadas, para intentar identificar los factores que inhibían o promovían las mejores prácticas docentes. A raíz de estos estudios se obtuvo una gran cantidad de

¹ Education Resources Information Center

publicaciones en relación a las formas de trabajo docente en las escuelas (Lieberman y McLaughlin, 1992; Little y McLaughlin, 1993).

Los investigadores encontraron, en un primer momento, que ante los desafíos de la heterogeneidad y diversidad en las aulas, los profesores pueden adoptar tres enfoques diferentes: enfatizar y reforzar prácticas vinculadas a la pedagogía tradicional, bajar las expectativas de aprendizaje o introducir cambios en las formas de enseñanza. Como resultado de las investigaciones desarrolladas, los autores reconocieron que solo algunos de los profesores que adoptaron esta tercera vía consiguieron adaptaciones eficaces que derivaron en mejores aprendizajes por parte del alumnado. Curiosamente, todos ellos pertenecían a comunidades profesionales que les motivaban y les apoyaban en ese proceso de transformación de la enseñanza. A partir de esta develación, decidieron enfocarse en lo que ellos mismos denominaron “comunidades profesionales docentes” (*teacher’s professional communities*).

La hipótesis planteada dejaba entrever que dichas comunidades profesionales funcionaban como *contextos de mediación de la enseñanza* (McLaughlin y Talbert, 1993) en tanto los supuestos sobre la enseñanza y las respuestas de los profesores frente al alumnado estaban mediatizados e influidos por las comunidades de práctica a la que pertenecían. De esa forma, las interacciones entre los profesores daban forma a los criterios o principios sobre los cuales los docentes basaban sus interpretaciones y actuaciones en la práctica de aula.

Así, se encontró que aquellos profesores que trabajaban en comunidades profesionales sólidas (con objetivos claros y compartidos de mejora, sumado al apoyo percibido para adaptar la instrucción a las necesidades de los alumnos), se sentían respaldados en su intento por innovar y, a su vez, experimentaban un crecimiento profesional importante en su trabajo diario por el mero hecho de pertenecer a dicha comunidad.

No obstante a ello, esta investigación (McLaughlin y Talbert, 1993) se centró principalmente en los departamentos por áreas en tanto espacios sumamente relevantes para los docentes de enseñanza secundaria. Los autores encontraron incluso que entre los diferentes departamentos de una misma escuela se pueden observar diferencias significativas entre el nivel de colegialidad de sus miembros y el apoyo a la innovación en la práctica. De esta forma sería posible hablar de diferentes “escuelas” dentro de un mismo centro. De hecho, en las grandes escuelas (*comprehensive schools*) los profesores experimentan la comunidad de su departamento como su lugar principal de trabajo, y no al centro. De esta manera afirmaban que las comunidades departamentales (*department community*) ofrecen experiencias de vida muy distintas a los profesores, lo cual incide en su práctica de trabajo cotidiana.

En particular, McLaughlin and Talbert (1993) identificaron que al interior de ciertos departamentos de secundaria, los profesores comentaban abiertamente problemas vinculados a sus estudiantes. Compartían así distintos enfoques curriculares y pedagógicos para realizar cambios, se enseñaban mutuamente diferentes estrategias y prácticas, y se comprometían en discusiones y acciones colectivas con sus colegas.

Por tanto, una de las principales conclusiones a la que llegaron los investigadores radicaba en concebir a los departamentos de las escuelas de secundaria como un espacio estratégicamente funcional para desarrollar comunidades de aprendizaje docente que promuevan el éxito de todos los estudiantes. Este fue quizás el elemento más trascendental del estudio y la razón por la que este reporte es considerado uno de los antecedentes más relevantes en el campo. A fin de cuentas, fue uno de los primeros trabajos que abogó por desarrollar comunidades profesionales, si bien a nivel de departamento, como estrategia de mejora para las escuelas secundarias, en tanto poseen un rol crítico a la hora de mediar entre los docentes y sus creencias o pautas de trabajo. Consideraban a las comunidades profesionales como herramientas de mejora muy potentes en cuanto que *“apoyan y motivan a los profesores a adaptarse a las necesidades de sus estudiantes, en cuanto estén enmarcadas en contextos de reforma sistémicos”* (McLaughlin y Talbert, 1993, p. 14).

Asimismo, las comunidades profesionales también pueden pensarse a nivel de distrito y es desde dicho análisis que los autores afirman que una comunidad de esta índole puede obturar o facilitar el cumplimiento de los objetivos educativos nacionales porque sirven como mediadoras de la política pública, dado que ofrecen diferentes oportunidades para el aprendizaje y la participación docente. Según los autores, los niveles de implicación y compromiso ante una reforma determinada pueden canalizarse por medio de espacios colaborativos que estimulen el debate y el aprendizaje necesario para impulsar su implementación. Desde esta perspectiva se hace evidente cómo este estudio priorizó un abordaje que relacionaba a la CPA con la implantación eficaz de la reforma.

Por lo tanto, el concepto de comunidades profesionales a nivel de estado (en este caso, en California y Michigan) también era un elemento clave de la investigación. Al parecer, la fortaleza de estas comunidades era dada por brindar el contenido necesario para generar nuevos discursos y nuevos procesos de enseñanza. Resulta así fundamental la participación del profesorado en una comunidad profesional que incluya la discusión y reflexión sobre nuevos materiales y enfoques de enseñanza.

Desde el contexto analizado, se encontró incluso que las comunidades profesionales a nivel de distrito operaban a nivel de identidad, inclusión, influencia y orgullo en los profesores. Los autores descubrieron que las percepciones que los docentes tenían de su distrito influía mucho en su práctica: un buen distrito podía contrarrestar un mal clima

de departamento pero no al revés. De esta manera, la percepción del distrito como comunidad profesional de referencia contribuía a la construcción de la identidad, el nivel de motivación y el grado de voluntad por afrontar procesos de cambio y mejora en los docentes. Las normas, las expectativas y los valores del distrito importaban mucho en ese sentido.

En vistas de todo ello, las principales conclusiones del estudio podrían sintetizarse de la siguiente manera:

- La comunidad profesional docente ofrece un contexto para el aprendizaje sistemático y el desarrollo de la profesión: generan conocimiento, nuevos patrones de actuación, espacio de experimentación, reflexión y cambio.
- Los programas de formación docente deben hacer hincapié en la idea del profesor como aprendiz y dotar a los docentes de las habilidades sociales suficientes para insertarse en estas comunidades.
- Las comunidades profesionales docentes ofrecen la unidad más eficaz de intervención para garantizar la oportunidad de llevar a cabo una reforma. Cualquiera sea su nivel, ofrece un espacio de trabajo para que los profesores comprendan el significado y las intenciones de la misma.
- Es importante invertir y presionar a estas comunidades profesionales para que asuman mayores responsabilidades en la construcción de nuevas formas de trabajo que faciliten la implementación de una reforma.

Años más tarde y en una publicación que data del año 2006, McLaughlin y Talbert reformulaban sus conceptos preliminares. Por ese entonces, distinguían el término genérico “comunidades profesionales” de las “comunidades de aprendizaje docente basadas en las escuelas” (*school-based teacher learning communities*) o “comunidades de práctica basadas en las escuelas” (*school-based communities of practice*). Las autoras siguen insistiendo, fieles a sus primeros postulados, que estas comunidades constituyen una excelente estrategia para mediar entre las demandas de la reforma a gran escala y las demandas internas de la propia escuela. El hecho de que éstas pudiesen interpretar, mediar y transmitir la información desde el sistema macro para vincularla con sus propias necesidades internas, permitía diseñar programas de mejora coherentes a las dos realidades.

Si bien en la investigación original el énfasis estaba puesto en cómo una comunidad profesional podía mejorar las posibilidades de desarrollo e implementación de una reforma educativa a gran escala, este estudio sentó a mi parecer las bases para una potente línea de trabajo en la que se pudiera conjugar la idea de comunidad con la profesionalidad del docente. A pesar de que el estudio estuvo centrado a nivel de

departamento y se focalizó exclusivamente a la educación secundaria, dicha investigación demostró de qué manera el hecho de pertenecer a una determinada comunidad profesional podía influir en la enseñanza de un docente.

No obstante a ello, la idea de una comunidad profesional como contexto de mediación de la enseñanza puede resultar, en cierta medida, un tanto arriesgada. Al fin y al cabo, dependerá también de qué es lo que se está “mediando”: no todas las normas culturales o los objetivos compartidos son igualmente válidos o legítimos. Resulta también interesante que en este primer estudio sobre el tema no aparezca la palabra “aprendizaje” como eje central del término. Si bien se nombra como uno de las posibles resultantes del trabajo departamental entre colegas, no adquiere un sentido relevante en el desarrollo del concepto.

Hay que recordar, de todas formas, que esta investigación fue financiada por el Departamento Nacional de Educación en tiempos de grandes reformas educativas, y por tanto había un gran interés por conocer las estructuras escolares que mejor acompañaran la implementación de dichas reformas. No es casual, en consecuencia, que la idea de comunidad profesional estuviese en este caso más centrada en dimensiones culturales (creencias y supuestos del profesorado sobre la reforma) o aspectos más técnicos de la enseñanza (aplicación de nuevas metodologías de enseñanza).

3.2.2. La investigación desde Wisconsin: nuevas perspectivas sobre la reforma

Con el mismo objetivo de conocer y analizar la realidad interna de las escuelas en proceso de reestructuración escolar, surgió otro proyecto desde el Departamento de Educación de los Estados Unidos, más específicamente desde la Oficina de Investigación Educativa y el Centro para la Mejora de la Organización y Reestructuración de las Escuelas (*Office of Educational Research and Improvement Center for the Organization and Restructuring of Schools*). En cooperación con la Universidad de Wisconsin-Madison y su Centro de Investigación Educativa (*Wisconsin Center for Education Research*), se realizaron una serie de estudios que tenían como fin investigar una serie de escuelas que estuviesen atravesando un proceso de reestructuración avanzada. En líneas generales, se buscaba desarrollar una sólida base teórica para comprender la relación entre la reforma escolar impulsada en aquel entonces y su impacto y/o vinculación con el trabajo docente.

Dos de las principales investigaciones en esta línea fueron, por un lado, el Estudio de Reestructuración Escolar (*School Restructuring Study*) que consistió en un análisis de 24 centros de nivel primario y secundario con el objetivo de comprender y extender la idea de “comunidad escolar” (*school community*) a la de “comunidad profesional” (Newmann

y Wehlage, 1995). El segundo estudio de especial relevancia fue una investigación longitudinal de escuelas en reestructuración (*Longitudinal study of school restructuring*) que se llevó a cabo entre 1991 y 1994. Se analizaron dos escuelas urbanas de nivel primario, dos escuelas urbanas de nivel medio, dos escuelas urbanas secundarias, y una escuela rural de niveles medio y secundario.

El objetivo principal era entender cómo dicho proceso de reestructuración afectaba al trabajo docente. Mediante observaciones y entrevistas se profundizó en las interacciones entre el profesorado, su participación en la toma de decisiones y el aprendizaje organizacional que derivaba de estos dos elementos. Se buscaba comprender, en definitiva, la naturaleza y el desarrollo de comunidades profesionales en el marco de escuelas urbanas caracterizadas por altos niveles de burocratización, politización y aislamiento (Louis, Kruse y Byrk, 1995; Louis, Marks y Kruse, 1996).

Si bien este último estudio fue contemporáneo al que coordinaron McLaughlin y Talbert (1993), el mismo se concentró en cambio en el nivel de escuela, ya que trabajó sobre la implicación de todo el centro en programas de cambio y mejora. Aquí ya no se escogieron exclusivamente escuelas secundarias, sino que también se adentraron en instituciones de otros niveles. De esta investigación se desprenden entonces una serie de conceptualizaciones y sugerencias sumamente interesantes, las cuales fueron retomadas posteriormente por importantes investigadores en el tema.

Algunos de los principales documentos elaborados a partir de esta investigación (Louis y Kruse, 1995a; Louis, Kruse y Byrk, 1995) describen los principales resultados de un estudio de casos de cinco escuelas urbanas que desarrollaron con mayor o menor grado de eficacia comunidades profesionales en el marco de dicho proceso de reestructuración.

En una primera instancia descubren que cuando las escuelas funcionan como comunidades, las personas que trabajan en dicha institución están mejor capacitados para enfrentar la alienación y anomia que suelen inhabilitar el crecimiento profesional y personal de los docentes. En esta dirección, una comunidad se caracteriza por contar con personas que están conectadas y trabajan *con* el otro, no *contra* el otro o *para* el otro. Según estos autores, el profesor suele verse como un trabajador individual, excepto en tiempos de negociaciones contractuales. Los profesores han utilizado la acción colectiva para solicitar demandas y pelear por sus derechos y condiciones (laborales), pero nunca para modificar las naturaleza de su ámbito de trabajo. Esto genera falta de conexión, pérdida de sentido y ambigüedad en el desarrollo de la profesión.

La principal hipótesis o argumento de los autores es que dichas comunidades profesionales (*school-based professional communities*) podían contribuir al desarrollo de recompensas intrínsecas duraderas moderando la incertidumbre profesional y el aislamiento docente. De esta manera, se podría optimizar la calidad de las escuelas, de la enseñanza y, por consiguiente, del aprendizaje de los estudiantes. Esto se debe a los posibles beneficios que brinda el desarrollo de una comunidad profesional:

- Mayor sensación de eficacia con respecto al trabajo, de modo que aumenta también el nivel de motivación dentro del aula. Según los autores, este es el verdadero proceso de empoderamiento (*empowerment*) que deben atravesar los docentes.
- Mayor nivel de satisfacción personal y profesional, lo cual dignifica aun más el trabajo del profesorado.
- Mayor responsabilidad colectiva ante los resultados de aprendizaje del alumnado (Louis et al., 1995).

En esta dirección, los autores resaltaban la idea de que la colaboración entre pares aumenta el nivel de compromiso y la responsabilidad del profesorado. Hay asimismo un incremento de la eficacia docente al “desprivatizar la práctica” (*deprivatization of practice*) y aceptar comentarios provenientes de pares, en tanto funcionan como estrategias de desarrollo profesional que permiten una mejora concreta y sustancial de la práctica de enseñanza. En esta misma dirección, el desarrollo de sistemas de rendición de cuentas a nivel de la escuela es también una consecuencia del trabajo de una comunidad profesional en cuanto se acuerdan los estándares de evaluación de la actuación docente de manera conjunta, a la vez que se realiza un seguimiento colectivo del nivel de eficacia del centro en su totalidad.

Ahora bien, los autores reconocieron que no todos los centros estudiados pudieron desarrollar comunidades profesionales en sentido estricto: algunos lo lograron pero otros estaban aún en proceso. A partir del análisis de cinco dimensiones adoptadas como características de toda comunidad profesional (valores compartidos, diálogo reflexivo, desprivatización de la práctica, foco en aprendizaje del alumnado y colaboración) y su grado de desarrollo en cada centro, se estableció una clasificación de escuelas en la que se catalogaba a las comunidades profesionales de cada una como “madura”, “en desarrollo”, “fragmentada” o “estática”.

La diferenciación de los centros en relación a estas cuatro categorías permitió asimismo determinar algunas conclusiones importantes en cuanto al desarrollo de comunidades profesionales. En primer lugar, se encontró que compartir una base de valores y creencias comunes conjugadas con el diálogo reflexivo eran quizás los dos elementos

fundamentales de una comunidad profesional madura porque permiten desarrollar las tres dimensiones restantes. Por otro lado, se identificaron una serie de condiciones estructurales, sociales y humanas que eventualmente incidían en la implementación de comunidades profesionales (ver apartado 3.3.3.1).

Otro importante hallazgo que brindó la presente investigación fue en relación a las “condiciones facilitadoras” que promueven el desarrollo de comunidades profesionales en las escuelas. En términos de recursos humanos y sociales, los investigadores encontraron que existen una serie de estructuras de apoyo que habilitan ciertas condiciones organizativas a la hora de implementar la capacidad de la institución por generar y sostener este modelo. Se resaltan en esta dirección tres elementos clave:

- El tamaño de la escuela: gran parte de la evidencia recogida en este estudio demostró que las escuelas de tamaño reducido suelen ofrecer entornos de trabajo más estimulantes y acogedores tanto para docentes como alumnos.
- El liderazgo del director: si bien ya era sabido que un “buen liderazgo” suele estar asociado a la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado (Sergiovanni, 1992), el presente estudio confirmó dichas aseveraciones. Insistieron además, en este caso, que un liderazgo distribuido aparecía muy relacionado a los procesos de reestructuración eficaces.
- La confianza: la confianza y el respeto entre colegas se sabían ya como condiciones necesarias para lograr altos niveles de compromiso docente. Basado en ello, esta investigación confirmó también que la confianza social (*social trust*) es otro factor que facilita el desarrollo de comunidades profesionales (Kruse, Louis y Bryk, 1995).

En vistas de todos estos hallazgos, los autores brindaron por aquel entonces una interesante definición de comunidad profesional:

Una comunidad profesional ideal es aquella en la que las fuerzas colectivas de habilidades y conocimientos profesionales están interconectadas y se complementan con las estructuras escolares y las relaciones sociales entre los miembros del centro (...) la comunidad es integral a la estructura y cultura escolar (...) No es un fin en sí mismo, sino que permite canalizar los esfuerzos de mejora y un factor para estabilizar y expandir las reformas educativas. (Louis y Kruse, 1995b, págs. 249 y 250)

Años más tarde y fruto del análisis de datos provenientes específicamente de escuelas urbanas pertenecientes al distrito de Chicago, se definía a la comunidad profesional como aquellas escuelas en las cuales las interacciones entre el profesorado es frecuente, y las acciones de los docentes están orientadas por un conjunto de normas compartidas

focalizadas en la práctica y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bryk, Camburn y Louis, 1999).

En tanto estas investigaciones tenían como objetivo general conocer y analizar las herramientas y estrategias que, mediante los esfuerzos de reestructuración, optimizaban los aprendizajes del alumnado, sus principales aportes deben interpretarse desde esa perspectiva. Newmann y Wehlage (1995) afirmaban así que las escuelas más exitosas resultaron ser aquellas que utilizaban las herramientas de la reestructuración para funcionar como comunidades profesionales. Estas lograron encontrar una manera de canalizar los esfuerzos de docentes hacia un sentido compartido sobre los aprendizajes de los alumnos, creaban oportunidades para que los docentes colaboren entre sí, a la vez que éstos asumían responsabilidades colectivas sobre aprendizajes. De esta forma, las comunidades profesionales estaban mejor preparadas para ofrecer una “pedagogía auténtica” que derivase en mejoras sustanciales de los aprendizajes.

A pesar de que las escuelas analizadas eran centros urbanos situados en determinadas zonas de los Estados Unidos, muchas de los resultados confluyeron en una importante base de conocimiento sobre el tema. Tanto fue así que muchos de dichos hallazgos fueron retomados por otros autores que trabajaron sobre escenarios diferentes (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas y Wallace, 2005; Dufour, 2004; Hord, 1994).

Es de destacar, sin embargo, que aquí tampoco se hace referencia de forma directa y explícita a la cuestión del aprendizaje docente. Es cierto que el concepto está sutilmente presente en relación a la desprivatización de la práctica o a la colaboración entre profesionales, pero es igualmente cierto que no pareció ser uno de los ejes principales de la investigación. Al igual que la investigación de la Universidad de Stanford, se hizo mucho hincapié en la forma en la que la relación entre los docentes afectaba al rendimiento de los alumnos. En este caso, algunos artículos indicaron también que la presencia de comunidades profesionales incidía en los resultados de los estudiantes (Louis y Marks, 1998). Esto fue lo que permitió que la comunidad profesional se asumiera como una estrategia primordial frente a los esfuerzos de reforma educativa.

3.2.3. La investigación desde Texas: Un paso hacia el aprendizaje

Shirley Hord (1997, 2004b) fue quien coordinó y recopiló las experiencias de un estudio de más de nueve años de duración en el marco del *Southwest Educational Development Laboratory* (SEDL) en Austin, Texas. Todo comenzó en 1992, año en el cual algunos de los investigadores de este equipo fueron anoticiados de la existencia de una escuela que se destacaba por su clima escolar y sus resultados educativos. En dicho centro, el plantel docente se autoconsideraba una comunidad de aprendices en tanto aprendían de manera conjunta profesores, padres y alumnos. Algunos investigadores empezaron

por investigar dicha escuela durante cuatro años, aun cuando no eran todavía conscientes del término “comunidad profesional de aprendizaje” (*professional learning community*).

En el año 1995 se comenzó a considerar la posibilidad de incentivar a otros centros a que trabajasen como una comunidad de aprendices, y se comenzó a investigar lo que en su momento estos autores denominaron “comunidades de indagación y mejora continua” (*communities of continuous inquiry and improvement*). Se empezó a abordar una revisión de la literatura (Hord, 1997) en la cual se encontró que existían otros centros que estaban “floreciendo” desde un liderazgo democrático y un desarrollo profesional docente continuo, y que solían recibir el nombre de Comunidad Profesional de Aprendizaje (*Professional Learning Community*).

El proyecto de investigación se denominó finalmente *Creating Communities of Continuous Inquiry and Improvement* (CCCII) y se trabajó en los estados de Arkansas, Louisiana, Nuevo México, Oklahoma y Texas. Se procuró encontrar al menos un centro en cada estado que cumpliera con las cinco características que se habían localizado a partir de la revisión de la literatura como indicadores de la presencia de una CPA: liderazgo compartido y de apoyo (*supportive and shared leadership*), visión y valores compartidos (*shared values and visión*), aprendizaje colectivo (*collective learning*) y la aplicación del mismo, las condiciones de apoyo (*supportive conditions*) y la práctica personal compartida (*shared personal practice*). Interesaba conocer a directores y docentes implicados, sobre todo para comprender cómo sostenían dicho modelo. Sin embargo, esto no permitió entender en profundidad cómo se habían creado originalmente las CPA, por eso el siguiente paso fue estudiar escuelas que estuvieran en pleno proceso de desarrollo para poder incluso apoyarlas desde la universidad.

Así fue como en el año 1997 se inauguró un proyecto de tres años de duración cuyo objetivo era entender mejor cómo las escuelas pueden efectivamente convertirse en CPA. Se conformó así un equipo que trabajó en 22 escuelas que pretendían transformarse en una CPA. La idea era entonces registrar dicha transformación y comprender mejor el proceso de cambio.

Desde los inicios de la investigación, Shirley Hord y su equipo notaron que no era posible partir de una definición universal para el concepto de CPA. Aun así y sobre la base de una revisión bibliográfica amplia, identificaron que una CPA era aquella escuela en la que el staff profesional operaba de manera conjunta sobre la base de las cinco dimensiones: el liderazgo compartido y de apoyo, la visión y los valores compartidos, el aprendizaje colectivo y su aplicación, las condiciones de apoyo, y la práctica personal compartida (Hord, 1997; Hipp y Huffman, 2007). Hord afirmaba también que la CPA

podía considerarse como un enfoque muy potente para el desarrollo profesional y por tanto, como una poderosa estrategia para el cambio educativo y la mejora escolar.

Hord (1997) alegaba que podía hablarse de CPA ante un conjunto de profesionales que estuvieran aprendiendo de forma conjunta para dirigir los esfuerzos hacia la mejora del aprendizaje del alumnado. En este caso y en contraste con las dos investigaciones anteriores, puede vislumbrarse que aquí aparece de forma muy explícita y en un lugar central el tema del aprendizaje docente. Desde este enfoque, dicho aprendizaje se concibe como medio y fin de una CPA y está directamente relacionado con la mejora de la institución y el rendimiento de los estudiantes.

Años más tarde, otra de las principales investigadoras implicadas en este estudio, Melanie Morrissey (2000) consideraba que el concepto se define por sí mismo. En esta línea, se trataría de una escuela que compromete a todo su equipo de *profesionales* a que se reúnan para *aprender* en el marco de una *comunidad* autogenerada y con altos niveles de apoyo (Morrissey, 2000, p. 4). En relación a ello, la autora explica que el aprendizaje de los docentes y directivos adopta un matiz más complejo, enriquecedor y profundo en un contexto de interacción social en el que los participantes examinan sus ideas, desafían sus inferencias e interpretaciones, y procesan nueva información de manera conjunta. De esta manera, emergen múltiples fuentes de conocimiento y experiencia que expanden la capacidad de aprendizaje de todo el centro. La CPA propicia así un marco mucho más estimulante y productivo para el aprendizaje profesional y, en consecuencia, para la mejora escolar.

En esta misma dirección, Shirley Hord y Stephanie Hirsch (2008) estipulaban que el poder de las CPA reside precisamente en su capacidad por aumentar el conocimiento y mejorar la práctica de todo el centro al mismo tiempo. Según las autoras, las CPA más exitosas son aquellas que atienden a sus componentes esenciales:

- *Comunidad:* Para fomentar el aprendizaje de todos los adultos en un centro deben contemplarse procesos y estructuras adecuadas a tal fin. Resulta clave comprender cómo se organiza y estructura el aprendizaje de modo que los educadores puedan mejorar sus conocimientos y habilidades en su lugar de trabajo.
- *Profesional:* ¿Quién debe participar en una CPA? Según estos investigadores, aquellos profesionales que son directamente responsables de la instrucción efectiva de los estudiantes, incluyendo directivos, docentes, auxiliares, psicólogos, bibliotecarios y otros. En este sentido y para distanciarse del concepto de “comunidad de aprendizaje” que suele aludir a tanto docentes como alumnos (o incluso a los padres) dentro de un centro, las autoras aclaran

que las CPA, en cambio, refieren exclusivamente a los profesionales del centro y, en algunos casos, a quienes trabajan a nivel de distrito. En otras palabras, las CPA están conformadas por aquellos individuos que deben responder por los resultados de aprendizaje de los estudiantes y por lo tanto el foco está puesto en todo aquel profesional del centro que esté vinculado a los procesos de enseñanza.

- *Aprendizaje*: Los investigadores proponen un mecanismo muy concreto para estipular los contenidos del aprendizaje docente. Primero, alegan, se deben estipular las necesidades de mejora del aprendizaje de los estudiantes y en función de eso, determinar cuáles son las habilidades, competencias y conocimientos necesarios para apoyar y sostener una práctica más eficaz en ese sentido. El aprendizaje de los adultos está así directa y explícitamente enfocado a la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Entre los principales aportes de esta ambiciosa investigación, el lugar que ocupa el aprendizaje es sin dudas de notable trascendencia. Aquí, el aprendizaje del profesorado se comienza a considerar una pieza clave al interior de este enfoque, en estrecha relación con la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. No es casual que estos mismos investigadores hablen de “comunidades de indagación y mejora continua” como sinónimo de CPA. Con ello se sobrentiende que el elemento sobresaliente de este enfoque es la capacidad de reflexión, indagación y aprendizaje del profesorado y su incidencia en la mejora de los centros.

De alguna manera, este proyecto avanzó por sobre lo que se había investigado previamente. Las dos investigaciones previas detectaron estrategias y factores fundamentales en el marco de una reforma a gran escala, generando así una base teórica sólida sobre la cultura y estructura de una CPA (aunque no la denominasen de esa manera). En cambio, Hord y el resto del equipo se adentraron más en las especificidades de los intercambios entre los docentes.

3.2.4. La investigación inglesa: la CPA desde una mirada más inclusiva

Esta ambiciosa investigación, proveniente del Reino Unido, se desarrolló entre los años 2002 y 2004 y fue financiada por el Departamento de Educación (*Department for Education and Skills - DfES*), el Consejo General de Enseñanza de Inglaterra (*General Teaching Council for England - GTCE*) y el Colegio Nacional de Liderazgo Escolar (*National College for School Leadership- NCSL*). El proyecto se denominó “Creando y sosteniendo Comunidades Profesionales de Aprendizaje Eficaces” (*Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities - EPLC*).

Los objetivos de este proyecto consistían en identificar y dar a conocer:

- las características de las CPA eficaces (CPAE) y sus cualidades en diferentes contextos escolares;
- los factores que facilitan e inhiben la iniciación, el desarrollo y la institucionalización de dichas comunidades (a escala nacional, local, institucional, departamental, grupal e individual);
- las prácticas innovadoras y eficaces que permiten gestionar recursos humanos y financieros para “crear” tiempo y oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional;
- los modelos que ilustren los principios de aquellas CPA eficaces y que permitan evaluar su generalización y transferencia a otros casos;
- los resultados suficientemente convincentes para que los docentes generen prácticas conducentes a desarrollar futuras CPA; y
- la información necesaria para contribuir a los programas de formación de docentes y directivos en esta línea (Bolam et al., 2005).

Para realizar la investigación se utilizaron cuestionarios y se desarrollaron estudios de caso, talleres-conferencias y una intensa revisión de la literatura previa. Los cuestionarios se pasaron a dos muestras: uno por escuela (800 infantil, primaria, secundaria y especiales) en 2002, y otro a 1500 escuelas primarias y secundarias en 2003. La hipótesis de base consistía en demostrar que era posible clasificar a estas 16 escuelas en categorías de “inicial” (*starter*), “en desarrollo” (*developer*), y “maduras” (*mature*) en relación a su desarrollo como CPA. El análisis de los datos se enfocó entonces en datos descriptivos relativos a las características de las CPA, un análisis factorial que permitiera identificar y examinar los factores correlacionados con los procesos de desarrollo de una CPA, y la comparación entre los indicadores de CPA y los resultados de alumnos y profesores mediante un análisis multinivel.

En tanto se asumió desde un principio que todas las escuelas iban a exhibir alguna de las características de una CPA, se decidió utilizar el término CPAE (comunidad profesional de aprendizaje eficaz) solo para referirse a aquellos centros que, además de poseer un buen funcionamiento interno como CPA, ostentasen buenos resultados de aprendizaje. Se encontró así que las CPAE son más propensas a generar y apoyar mejoras sostenibles porque están orientadas a desarrollar las habilidades profesionales necesarias para tal fin, optimizando así la capacidad de todo el centro en su conjunto.

Fruto de esta investigación, los autores ampliaron también la base teórica ya existente ofreciendo algunas ideas interesantes en relación a los tres términos que componen el

concepto. En relación a ello, identificaron una posible tensión entre la idea de “comunidad” y el “profesionalismo” como conceptos inherentes al término de CPA. Los autores alegaban que mientras el primero está sustentado en relaciones de apoyo mutuas y las normas y valores compartidos, la idea de lo “profesional” se conjuga con la adquisición de conocimientos y habilidades para “satisfacer” mejor los requerimientos o necesidades del alumnado. La noción de clientelismo que puede, en cierta forma, subyacer a esta última premisa pone en evidencia posibles tensiones ideológicas entre ambos conceptos. Sin embargo, al asociar la idea de “comunidad” al concepto de “aprendizaje” (aprendizaje colectivo, comunidad de aprendices, etc.), la profesionalidad puede asumir un tinte más colaborativo. Se apela, en definitiva, a que la colaboración y el sentido de comunidad estén al servicio de establecer una CPA en donde todos deban velar por el progreso de los estudiantes, y por tanto el desarrollo individual de cada docente sólo tenga sentido en un ámbito más global de interacciones y responsabilidades mutuas.

Por otro lado, el término “profesional” fue objeto de discusión en varios de los eventos de difusión durante la investigación, sobre todo en relación a la cuestión de la membresía en una CPA. La pregunta acerca de quién debería ser miembro de una comunidad *profesional* generó muchas controversias. Gran parte de la literatura americana tendía a asumir que solo los docentes pueden considerarse parte de ella. En cambio en Inglaterra y, particularmente en las escuelas infantiles y especiales, los profesores auxiliares y profesionales de apoyo también solían ser concebidos como actores esenciales frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esto generó un interesante debate acerca de quién puede considerarse un profesional y con qué criterio se decide si alguien es o no profesional. Los autores relatan que a lo largo del estudio fueron advirtiendo que era más productivo concentrarse en las personas actuando profesionalmente, en vez de pensar en si alguien *es o no* es un profesional. De ahí que los autores sugirieran que es conveniente adoptar estándares profesionales compartidos como criterio para decidir cuáles son los comportamientos considerados “profesionales” valorados por todos.

En un artículo que data del año 2007, Bolam, Stoll y Greenwood explicaban por ejemplo que son muchos los profesionales implicados en la educación de los alumnos: docentes auxiliares, enfermeros, técnicos, secretarias, gente de limpieza, cocineros, etc. Al estar todos ellos contribuyendo al buen comportamiento, cuidado y bienestar general de los estudiantes por fuera de la clase, incidían en el clima de la escuela y, en consecuencia, en los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Bolam, Stoll y Greenwood, 2007).

Retomando la idea de comunidad, es interesante cómo los autores le otorgan especial relevancia particularmente a la hora de diferenciar el concepto de CPA de organización

que aprende. Sugieren que es precisamente la noción de comunidad la que agrega nuevos sentidos al concepto de aprendizaje organizacional. Cuando los entrevistados se referían a su escuela, departamento o grupo de pertenencia como una comunidad, solían referirse de forma explícita o implícita a características tales como la inclusión, los valores compartidos, la responsabilidad colectiva por el aprendizaje, la colaboración enfocada al aprendizaje y, particularmente, una fuerte percepción de confianza mutua, respeto y apoyo. Estos últimos tres elementos fueron adoptados como ejemplares de una CPA y lo que, según los autores, la diferencian de otros términos similares.

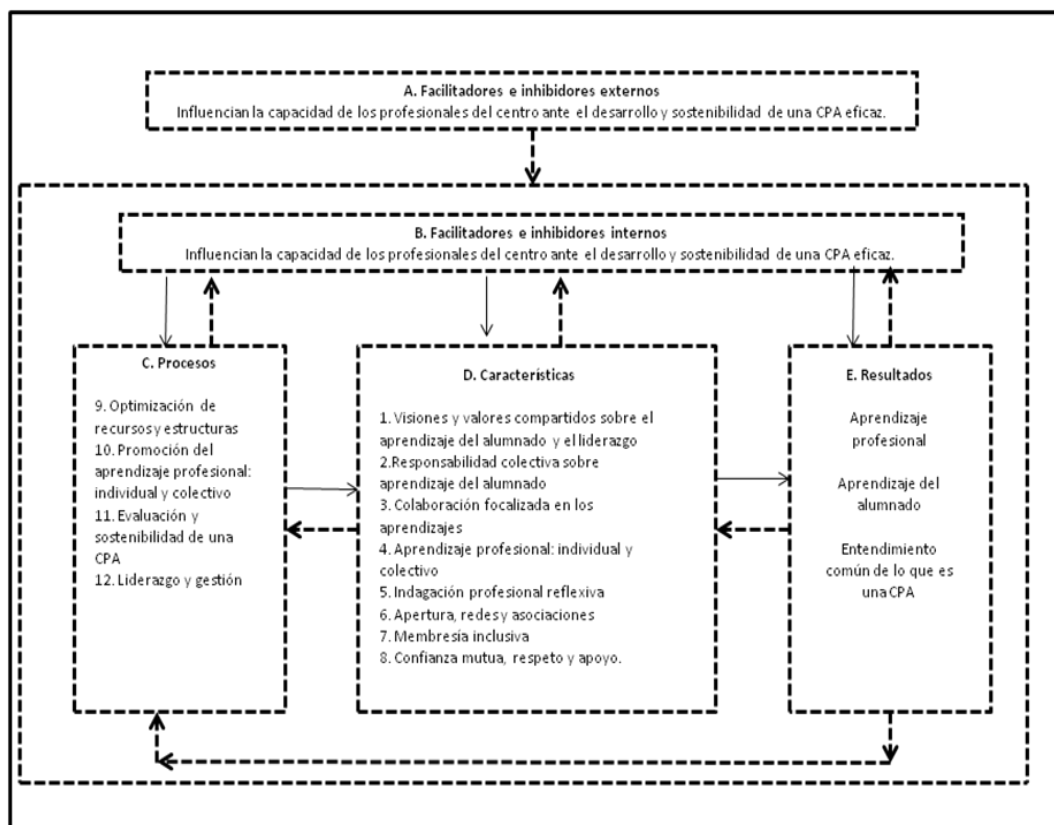
En relación al concepto de “aprendizaje” como elemento clave de una CPA, los investigadores encontraron que el aprendizaje del profesorado podía suscitarse a través de *oportunidades intencionales* (en espacios de formación previamente programados) o *en oportunidades incidentales* de aprendizaje entre colegas. A su vez, identificaron que dicho aprendizaje podía darse de forma individual o colectiva, y afectar a una parte o a todos los miembros de la CPA. Advirtieron además que el aprendizaje del profesorado podía impactar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma directa (mediante nuevas metodologías, estrategias o recursos de enseñanza), o bien indirectamente creando condiciones en el centro para promover el aprendizaje eficaz del alumnado.

No obstante a ello, los investigadores encontraron también que la *transferencia de prácticas* es uno de los procesos menos desarrollados dentro de una CPA. La capacidad de transferir los aprendizajes adquiridos por los docentes en una instancia de formación a la práctica de aula posterior resultaba ser difícil de constatar. En esa dirección, Bolam y otros (2005) reafirmaban que los procesos de coaching y la observación entre pares podían servir como alternativas interesantes para avanzar frente a dicha dificultad.

Los resultados de la presente investigación avalan las cinco características identificadas previamente en los estudios ya comentados. La visión y los valores compartidos, la responsabilidad colectiva por aprendizajes del alumnado, la indagación profesional, el aprendizaje individual y colaborativo, resultaron ser todos elementos constitutivos de una CPAE. Sin embargo, a estas cinco cualidades se aportaron otros tres elementos que, según este grupo de investigación, hacen a la esencia de una CPAE: una (a) cultura de membrecía altamente inclusiva, las (b) redes, asociaciones y apertura hacia el contexto, y la (c) confianza mutua, respeto y apoyo entre sus miembros. Sumado a ello, agregan cuatro procesos operativos que permiten impulsar y sostener el desarrollo de una CPAE:

- Un buen liderazgo y una buena gestión.
- La optimización de recursos y estructuras escolares.
- La promoción del aprendizaje profesional, tanto individual como colectivo.
- La difusión y promoción explícita del desarrollo de la CPA.

FIGURA 3.1. MODELO PROVISIONAL DE UNA ESCUELA QUE OPERA COMO UNA CPA EFICAZ



Fuente: Bolam y otros (2005, p. 164).

Son entonces en este caso 12 las dimensiones que permiten identificar a una CPAE, aunque los autores se apuran por reconocer que cada una de estas cualidades varía mucho entre las etapas escolares, los contextos y los escenarios educativos (ver figura 3.2). Por ello sugieren que es más conveniente abordar estas dimensiones como un continuo, que permita identificar cuál de ellas progresa o sufre una regresión en un momento determinado en un centro.

Ante todos estos hallazgos y basados en la experiencia de las escuelas inglesas estudiadas, se definió a una comunidad profesional de aprendizaje eficaz como aquella que *“tiene la capacidad de promover y sostener el aprendizaje de todos los profesionales y otros miembros de la comunidad escolar con el propósito colectivo de mejorar el aprendizaje de los alumnos”* (Bolam et al., 2005, p. 8).

El aprendizaje del profesorado y otros miembros de la comunidad escolar aparece pues como un fin intermedio al servicio de optimizar los procesos de enseñanza para potenciar el aprendizaje del alumnado que es, en definitiva, el fin último de toda institución escolar. Por lo tanto, la eficacia de una CPA debería juzgarse en torno a estos dos procesos: (a) el impacto de los aprendizajes docentes en los resultados de

aprendizaje de los alumnos, y (b) el impacto de ese aprendizaje en el trabajo y la moral del profesorado.

Los autores comentaban que frente al desafío de actualizar la definición de lo que es una CPA, constataron que las vicisitudes y peculiaridades de cada contexto escolar debía ser tenido muy en cuenta. Se hicieron así eco de una propuesta de una importante investigadora americana (nunca aclaran su nombre ¿quizás Hord?) que decía que probablemente el cuerpo profesional de cada escuela debería generar su propia definición de lo que es una CPA.

3.2.5. Una pequeña gran investigación sobre la formación de una comunidad docente

A pesar de que son varios los trabajos que, desde el ámbito de la formación del profesorado, enfatizan el potencial de la comunidad docente a la hora de maximizar el aprendizaje de los profesores que en ellas intervienen (Cochran Smith y Lytle, 2003; Darling-Hammond, French, y García-Lopez, 2002; Lieberman y Grolnik, 1996), una de las experiencias que tuvo mayor difusión e impacto tal vez por la calidad de sus aportes fue la coordinada por Pamela Grossman.

Esta autora fue acompañada por Samuel Wineburg y Stephen Woolworth (2001), quienes participaron en esta particular experiencia de desarrollo profesional que suponía generar un cierto modelo de comunidad docente al interior de las escuelas. Esta experiencia involucró a 22 profesores y tuvo una duración de dos años y medio, al cabo de los cuales los profesores se encontraban con una frecuencia bimensual. El objetivo de estos encuentros era avanzar sobre la creación de un currículum interdisciplinar, mientras los docentes leían y discutían sobre distintas lecturas vinculadas a dichas áreas.

A partir de este proyecto, los investigadores proponen un modelo de comunidad docente a partir de una serie de premisas. Lo primero que destacan es que pensar en crear y sostener comunidades profesionales implica ofrecer la posibilidad de que exista una transformación individual, pero también y, sobre todo, afrontar ciertas modificaciones de la organización social del trabajo.

Entre las principales tensiones que encontraron a lo largo de la experiencia, Grossman, Wineburg y Woolworth (2001) descubrieron que no todas las comunidades docentes pueden considerarse comunidades profesionales en sentido estricto porque no todas estimulan el "*desarrollo intelectual continuo*" (Grossman et al., 2001, p. 951) de los profesores. Es decir que diseñar un currículo o crear nuevos instrumentos de evaluación durante reuniones de trabajo, no supone de por sí y necesariamente una tarea de aprendizaje. Este punto es interesante porque aquí la comunidad es concebida como un

medio que permite alcanzar un fin claramente delimitado: el desarrollo profesional docente orientado a optimizar el aprendizaje del alumnado.

Para que esto último suceda, se propone vincular dos aspectos básicos que hacen a un buen desarrollo profesional: contemplar a la mejora de los aprendizajes del alumnado en estrecha relación con la idea de los profesores como aprendices. Según los autores, el desafío es crear una comunidad dentro del lugar de trabajo procurando atender a ambos objetivos de manera simultánea. Se trata entonces de mantener el foco en los estudiantes mientras se desarrollan estructuras para que los profesores aprendan sobre la enseñanza de su asignatura. En este sentido, el aprendizaje de los estudiantes es tan importante como el aprendizaje de los docentes. Y ambos tienen que estar íntimamente relacionados.

Otra idea importante que surge a partir de esta experiencia radica en sostener lo que los autores denominan *“múltiples vías de participación”* (Grossman et al., 2001, p. 953) que den cuenta de la amplia variedad de intereses, necesidades y experiencias que emergen de la agrupación de un conjunto de profesores. Esto permitirá diseñar estrategias de capacitación que respondan a varias individualidades a la vez, en vez de ofrecer un espacio homogéneo para todos.

Los autores acuñan asimismo el término de *“pseudocomunidad”* para dar cuenta del proceso de formación de una verdadera comunidad docente. A través de esta noción, se describe cómo las personas que están empezando a generar una comunidad actúan inicialmente como si ésta ya existiese, como si ya compartieran valores y creencias comunes. Es una instancia que se caracteriza por mantener un trato amable, por no interferir ni indagar en los asuntos de los demás, de modo que se mantiene alejado cualquier intento de conflicto. Por eso los autores alegan que en una etapa de pseudocomunidad *“no hay un sentido auténtico de espacio común compartido, sino simplemente un grupo de individuos que interactúan entre sí”* (Grossman et al., 2001, p. 956).

La transición desde este modelo hacia la conformación de una comunidad docente genuina se hizo notar, en este caso, por el auge del conflicto. Según los autores, permitir que emerjan los problemas inherentes al conjunto de docentes a través del reconocimiento explícito de las diferencias, las divisiones o los sentimientos divergentes en el grupo permiten clarificar las cualidades propias del grupo y su lógica de funcionamiento. Esto supone un avance importante puesto que deja atrás la falsa armonía y deja aflorar las problemáticas que darán lugar al aprendizaje docente. Asimismo, la evolución del liderazgo hacia formas cada vez más distribuidas y la asunción de la responsabilidad compartida frente al aprendizaje de los colegas son también dos elementos fundamentales en la constitución de una comunidad docente.

Los autores rescatan además cuatro dimensiones en el proceso de formación de una comunidad profesional docente. En lo que atañe al *Desarrollo de la Identidad Grupal y las Normas de Interacción*, los autores muestran cómo se pasa de un individualismo en el que todos son intercambiables y la identificación por subgrupos, al reconocimiento de las contribuciones individuales y la valoración de cada persona en sí misma. Paulatinamente, se comienza a desarrollar un sentido de responsabilidad común ante la regulación de las normas que conducen el comportamiento de la comunidad en su totalidad.

Una segunda dimensión refiere a *Atravesar las Dificultades* que refiere al pasaje de la negación total de la diferencia y la represión del conflicto, al uso productivo de la diversidad de perfiles y opiniones en conjunción con el tratamiento abierto de situaciones conflictivas. La *Negociación de las Tensiones Esenciales* dentro del grupo también aparece como una dimensión relevante que hace a la conformación de una comunidad. En esencia, se trata de generar un consenso sobre los objetivos de la comunidad profesional que, ante las dificultades iniciales por llegar a un acuerdo, promueva el reconocimiento fundamental de que el aprendizaje docente debe estar indefectiblemente imbricado al aprendizaje de los estudiantes.

Por último, aparece la dimensión que hace referencia a la *Responsabilidad Colectiva sobre el Crecimiento Individual* de los participantes. En esta dirección, los autores explican que, al principio, los docentes asumen la responsabilidad ante su propio aprendizaje individual y ante el de sus alumnos. A medida que se difunde el reconocimiento de que los propios colegas son también fuentes válidas de aprendizaje y que para ello se debe estimular la participación de todos los miembros, se comienzan a aceptar derechos y obligaciones que presionen a los profesores a interactuar y a ofrecer distintos recursos que estimulen el desarrollo profesional del resto de los colegas.

Otra de las interesantes aportaciones que brindan los autores está relacionada con lo que éstos llaman la *distribución del trabajo social e intelectual* en una comunidad. Con ello, se hace alusión a que los docentes suelen estar acostumbrados a ser la única autoridad en materia de conocimiento y esto supone cierta resistencia a la hora de comprender que el saber puede (y debe) ser una empresa colectiva en donde el conocimiento grupal supera a la suma de los saberes individuales. Esto se vincula con la idea de una cognición distribuida, en el que justamente se da cuenta de los diferentes conocimientos que pueden tener los miembros de un grupo.

Otro elemento que está distribuido entre los miembros de una comunidad profesional docente son los modos de conocimiento que poseen: sus formas de interrogar, sus modos de leer, las maneras en la que llegan a alcanzar determinadas conclusiones. A esto lo denominan “*epistemologías distribuidas*” (Grossman et al., 2001, p. 974) lo cual

permite dar cuenta de las diferentes perspectivas y enfoques que adoptan las personas ante el conocimiento. Esta última noción resulta especialmente relevante dado que los miembros de un grupo deben pasar de una cognición distribuida a la efectiva distribución de cogniciones en la que se dé una redistribución o rotación de roles epistemológicos. En otras palabras, supone que los profesores se puedan enriquecer no solo a partir del conocimiento de los demás, sino también y particularmente mediante la identificación con y reproducción de nuevas formas de pensar y actuar.

Por último y como fruto de esta experiencia, los autores resaltan que *“La comunidad es un viaje y no un destino, un verbo y no un sustantivo”* (Grossman et al., 2001, p. 992), dando así a entender que cuesta mucho sostener una comunidad, no solo por las estructuras que caracterizan a los centros escolares, sino porque prestarse a una interacción profunda en el ámbito de trabajo no es tarea fácil para un docente históricamente acostumbrado al aislamiento y la privacidad de su aula.

Una vez establecida la comunidad docente, ésta puede aportar un sinnúmero de beneficios. En primer lugar, generar lazos más fructíferos y estables entre los profesores motivando su continuidad en la profesión. Además ofrece un espacio natural para el auge de nuevos liderazgos en el centro, liderazgos que disfrutan ya de una legitimidad y apoyo importante por parte del resto de los colegas. Se destaca asimismo que si la base de una sociedad democrática radica en valorar las voces individuales, respetar distintas perspectivas y aceptar que la sabiduría colectiva excede la sabiduría de un solo individuo, las comunidades profesionales pueden aportar a dicha misión al interior de los centros escolares.

3.2.6. Algunas posibles conclusiones

La presentación cronológica de estas cinco investigaciones expone cómo fue evolucionando el análisis del concepto de CPA a lo largo de estos últimos 20 años. Mientras los primeros estudios partían de un enfoque más macro en el que la comunidad profesional empezaba a asomarse como una interesante estrategia de mejora frente a los esfuerzos de la Reestructuración Escolar que imperaba en ese entonces en Norteamérica, la investigación de Shirley Hord buscaba en cambio generar mayor conocimiento sobre la naturaleza y las modalidades de aprendizaje de los docentes el interior de las CPA. Asimismo, esta tercera investigación se adentró incluso en terrenos de asesoramiento en el que la transformación de las escuelas en CPA pasó a ser no solo objeto de estudio sino también un fin en sí mismo.

Mientras tanto, del otro lado del Atlántico, un grupo de investigadores ingleses buscaron generar conocimiento acerca de las CPA en su país, que resultó en la validación de algunas características y condiciones previamente elaboradas, pero que

también puso de relieve algunas diferencias sustanciales respecto del enfoque americano. El estudio dirigido por Ray Bolam dirigió así la atención hacia la problemática de la inclusividad y la permanencia de ciertos miembros considerados parte, o no, de la CPA. Hizo notar además por qué es tan importante recuperar la noción de “eficacia” al hablar de una CPA, enfatizando así la correlación entre el aprendizaje docente y el aprendizaje de los estudiantes.

Si a esto le agregamos experiencias de menor alcance pero igualmente enriquecedoras, como por ejemplo la coordinada por Pamela Grossman, es evidente que desde sus inicios el estudio de la CPA generó mucho interés tanto a nivel macro como micro. Como enfoque que parece ofrecer un sinfín de beneficios en términos de mejora de la calidad educativa, su desarrollo genera una gran cantidad de interrogantes que, hasta el día de hoy, siguen siendo motivo de nuevos estudios.

3.3. LA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE: UN TEMA DE DEFINICIONES

Desde finales de la década de los 90 ciertos sectores de la comunidad académica empezaron a quejarse de que el término era aun muy confuso: algunos alegaban que carecía de una sólida conceptualización, otros que era un concepto difuso y que no brindaba pautas claras para mejorar la práctica (Louis, 2006). Esto se produjo, en parte, ante la cantidad de términos y definiciones que parecían designar una misma idea: el concepto de colegialidad de Barth (2001) y el concepto de escuelas que aprenden de Leithwood y Louis (1998) eran ambos similares a la idea de CPA que ofrecían por ejemplo Hord (1997) y algunos de sus colaboradores (Huffman y Hipp, 2003).

A día de hoy y aunque solo se retomen aquellas definiciones más relevantes y de mayor difusión en el ámbito académico, es posible distinguir un amplio conjunto de conceptualizaciones. A los fines de obtener una mayor claridad sobre el concepto, éstas podrían agruparse en dos líneas: aquellas que abordan las CPA como *una estrategia de formación docente innovadora* y las que, en cambio, conciben a la CPA como *una nueva forma de abordar la cultura* de los centros escolares.

3.3.1. La Comunidad Profesional de Aprendizaje como estrategia de innovación

Tanto desde el ámbito académico como desde la propia experiencia práctica surgen algunas conceptualizaciones que ubican a la CPA como una estrategia de innovación orientada a optimizar los espacios de formación docente. A continuación se presentarán algunas de las definiciones más representativas desde esta línea.

3.3.1.1. Richard DuFour: la voz de la práctica

Desde una experiencia esencialmente práctica, Richard DuFour es probablemente una de las voces más valoradas a la hora de abordar el tema de las CPA en las escuelas. Habiendo ejercido como docente, director, supervisor y asesor educativo, es una referencia de lectura obligatoria sobre el tema. En una de sus más recientes publicaciones, DuFour y otros colegas explicaban que una CPA es *“un proceso continuo en el cual los educadores trabajan colaborativamente en ciclos recurrentes de indagación colectiva e investigación-acción para obtener buenos resultados para los estudiantes a los que sirven”* (DuFour, DuFour, Eaker y Many, 2010, p.11).

Según explicaba DuFour (2004) unos años antes, una CPA es un modelo que puede terminar formando parte de la cultura de una escuela si acaso se conocen y respetan sus premisas esenciales. Dicho en otros términos, la CPA conforma un proceso incesante que tiene un impacto en las creencias y prácticas de los profesionales, incidiendo de esa forma en la cultura y en la organización estructural de las escuelas (DuFour et al., 2010).

Desde esta línea, las características principales que se señalan son:

- El estudio colectivo y el diálogo que exigen la actuación de los profesionales sobre la nueva información.
- La cultura colaborativa docente debe estar enfocada en mejorar los aprendizajes para todos los estudiantes (el equipo es el motor y la unidad que conduce los esfuerzos de la CPA).
- Los equipos se comprometen en procesos de indagación colectiva sobre las mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje.
- Se aprende “haciendo” mediante lecturas, debates, escuchando a colegas, programando o pensando (hasta que no se “hace” diferente, no pueden obtenerse resultados diferentes).
- Se trabaja con resultados tangibles: si son concretos y medibles, será más fácil saber si están alineados con los requerimientos y/o exigencias del sistema. Comparar los resultados entre los grupos permite además detectar problemas de enseñanza y aprender de otros profesores con mejores resultados.
- La falta de datos no es un problema, las escuelas son ricas en datos pero pobres en información. Los datos deben compararse para poder informar y retroalimentar la práctica docente, además de ser accesibles, compartidos y objeto de reflexión (DuFour et al., 2010).

3.3.1.2. Las conceptualizaciones del Instituto Annenberg

Desde el Instituto Annenberg para la Reforma Escolar de la Universidad de Brown, prevalece una definición que arrastra también un fuerte sentido estratégico del término. Como parte de su trabajo con escuelas urbanas, reconocen que uno de sus principales objetivos es *“apoyar e impulsar el uso de CPA como un elemento central de desarrollo profesional eficaz, en el marco de una reforma comprensiva”* (Annenberg Institute for School Reform, s.d., p. 3). Se sostiene que la CPA es una modalidad de desarrollo profesional que mejora la capacidad de enseñanza en tanto

- es constante;
- está arraigada a las necesidades específicas del contexto;
- es coherente con las iniciativas de reforma; y
- está basada en un enfoque colaborativo e indagador sobre el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, se asume que las CPA son *“grupos de profesores y otros miembros de la comunidad escolar para examinar de forma colectiva su práctica profesional y mejorarla”* (Annenberg Institute for School Reform, s.d., p. 4). Pueden adoptar diferentes tamaños y formas según su alcance: algunas son escolares, otras están conformadas a nivel de distrito o incluso pueden ser de escala nacional. Desde esta concepción, la membrecía se define por el objetivo de la formación en cada caso.

Al contemplarlas como estrategias de formación docente, las CPA adquieren en este caso algunas cualidades específicamente entramadas al aprendizaje del profesorado:

- Se sugiere que los grupos sean pequeños para facilitar el intercambio entre los miembros.
- El trabajo debe estar basado en datos, estar orientado por estándares y enfocado en la enseñanza, la equidad y los resultados.
- El objetivo debe ser siempre ampliar los conocimientos de los miembros e incentiva la innovación y la excelencia.
- Es importante favorecer la reflexión honesta y abierta sobre la práctica docente, para buscar nuevas y mejores alternativas a la labor del profesorado.

La CPA aparece, incluso de forma explícita, vinculada a otros modelos de formación docente como los grupos de estudio. A pesar de que se notan sus diferencias con otros enfoques, esto no deja de ser otra muestra de cómo la CPA conforma una alternativa poderosa de formación para el profesorado. Ahondando aún más en esta dirección, se proponen algunas actividades que pueden desarrollarse dentro de este formato. La solución colaborativa de problemas sobre ciertos temas, la identificación de necesidades

de aprendizaje, la discusión sobre temáticas vinculadas a la calidad educativa o la reflexión sobre datos recogidos de la práctica de enseñanza, son ejemplo de ello.

3.3.1.3. Las nuevas aportaciones de McLaughlin y Talbert: una mirada práctica

Algunos años después de su investigación inicial sobre el tema, McLaughlin y Talbert (2006) reconocían que existen ya varias definiciones de comunidad profesional docente (*teacher professional community*) pero que todas comparten una imagen de

“una comunidad profesional en la cual los profesores trabajan de forma colaborativa para reflexionar sobre su práctica, examinan evidencia entre la práctica de enseñanza y los resultados de los alumnos, y realizan conjuntamente cambios para mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje.” (McLaughlin y Talbert, 2006, pp. 3 y 4)

Nuevamente, la CPA aparece como un espacio de formación y aprendizaje para el profesorado en el cual los docentes construyen y gestionan conocimiento, mientras que desarrollan un lenguaje compartido y estándares comunes para la práctica. En este caso, se retoma la importancia del trabajo con evidencia: examinar el trabajo de los estudiantes de forma conjunta resulta clave para poder evaluar la eficacia de la práctica de enseñanza. Se sugiere incluso que es precisamente *“la evidencia sobre los fracasos de la instrucción en el aula (la que) motiva el cambio”* (McLaughlin y Talbert, 2006, p. 5).

Otros de los factores o estrategias que se consideran óptimas para potenciar el aprendizaje docente bajo este enfoque son:

- La reflexión conjunta sobre la práctica, conjugada con conocimientos y teorías provenientes de recursos o fuentes externas a la escuela (redes con universidades, talleres, etc.) para aprender sobre prácticas innovadoras.
- Compartir el *know-how* para que los miembros puedan aprender a partir de las fortalezas de los colegas. Así se va generando una *capacidad colectiva* para atender a los problemas de la institución.
- Compartir los recursos de aprendizaje entre colegas.

Es interesante destacar, sin embargo, que aun cuando la CPA aparece ilustrada como una estrategia de formación docente, sí se reconoce el impacto que estos espacios de formación pueden tener en la cultura del centro. De alguna manera, las autoras indican que esto sucede cuando el aprendizaje continuo y la reflexión crítica compartida se convierten en *normas profesionales*: la práctica se sincroniza porque los docentes tienen una comprensión compartida del trabajo de aula de cada uno. Así, la visión compartida, la colaboración y el aprendizaje conjunto proveen de las bases para generar una responsabilidad colectiva para el éxito de los estudiantes.

Es por eso que las profesoras afirman que “la comunidad arrastra a la cultura” (McLaughlin y Talbert, 2006, p. 8), en tanto una CPA provee la interacción social y las ocasiones para el aprendizaje formal e informal necesarias para incorporar a los nuevos miembros, y transmitirles los estándares, las normas y los valores que guían la práctica en el centro.

Los enfoques que privilegian a la CPA como estrategia de formación docente ofrecen algunas claves interesantes para pensar de qué forma pueden aprender los profesores de manera colaborativa para mejorar la calidad de su enseñanza en su propio lugar de trabajo. No obstante a ello y tal como afirmara Karen Seashore Louis (2006), estas posturas no siempre señalan cómo puede una CPA constituirse en una estrategia de mejora educativa en sentido amplio. Los riesgos de considerarla una mera herramienta de innovación pueden derivar en una simplificación de sus potencialidades. El verdadero desafío radica entonces en desarrollar una cultura de aprendizaje colaborativo que trascienda las fronteras de la formación para impregnar todos y cada una de las decisiones y experiencias escolares.

3.3.2. La Comunidad Profesional de Aprendizaje: una cultura escolar diferente

Los planteamientos que tienden a ubicar al desarrollo de CPA dentro de un enfoque de cambio cultural comienzan a florecer con la entrada del nuevo milenio. Procedentes de diferentes ámbitos, algunos autores ofrecen definiciones claramente enmarcadas en una perspectiva de cambio cultural.

En una oportunidad, Seashore, Anderson y Riedel (2003) se distanciaban justamente de las posturas que se interesaban exclusivamente en los espacios de formación entre profesores, para preocuparse por

El establecimiento de una cultura escolar en la cual la colaboración es esperada, inclusiva, genuina, constante y focalizada en la reflexión crítica sobre la práctica para mejorar los resultados de los estudiantes (...) La hipótesis de base es que lo que los profesores hacen conjuntamente fuera del aula puede ser tan importante como lo que hacen dentro de ella frente al cambio escolar, el desarrollo profesional y el aprendizaje de los estudiantes. (Seashore, Anderson y Riedel, 2003, p. 3)

Si bien el aprendizaje del profesorado continúa siendo un elemento fundamental de una CPA, el foco ya no recae exclusivamente en las instancias de formación docente y lo que sucede concretamente en ellas, sino en el desarrollo de un determinado tipo de cultura escolar en los centros educativos. Lo que se resalta en este enfoque es la incidencia de dicha cultura colaborativa en todos los ámbitos y prácticas de una escuela, en particular en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta misma perspectiva, Stoll y Louis ofrecían años más tarde una descripción similar:

Las comunidades profesionales de aprendizaje se caracterizan por (1) desarrollar un aprendizaje profesional, (2) en un contexto de trabajo en grupo, (3) enfocado en el conocimiento colectivo y (4) que se desarrolla bajo una ética de preocupación interpersonal que permea la vida de docentes, alumnos y líderes escolares. (Stoll y Louis 2007, p. 3)

Nuevamente se percibe aquí cómo la CPA trasciende el ámbito del desarrollo profesional para abordarse como una forma de pensar y vivir la institución escolar en su conjunto. Se trata, en este caso, de conectar al aprendizaje docente con un contexto de trabajo colaborativo, en el que primen relaciones interpersonales sólidas de modo que todo ello logre tener un impacto profundo en el clima y cultura del centro.

3.3.2.1. Las construcciones teóricas de Mitchell y Sackney

En una obra muy citada por diversos expertos en el tema, Mitchell y Sackney (2000) ofrecen algunas ideas muy potentes sobre la naturaleza y características de una CPA. Asumen en principio dos premisas: que las escuelas deben facilitar el aprendizaje de todas las personas, y que los educadores están obligados a responder a problemáticas vinculadas al aprendizaje de sus estudiantes. Afirman que los profesores no pueden dar aquello que no reciben, necesitan las mismas condiciones en su sala de reuniones que los alumnos necesitan en sus aulas para poder aprender bien.

A raíz de ello, consideran que se requiere de nuevas metáforas para pensar las escuelas. En este sentido, argumentan que no hay que pensar a las escuelas como *organizaciones* que aprenden, sino como *comunidades* que aprenden. Según estos dos autores, en una OA los fines últimos son el crecimiento organizacional, la productividad y la eficiencia y por tanto el aprendizaje de las personas es un medio para alcanzar dichos fines. En cambio, en una *comunidad que aprende* el propósito último es el crecimiento y el desarrollo de las personas.

De esta manera, comprenden que una comunidad de aprendizaje

Consiste en un grupo de personas que asumen una perspectiva activa, reflexiva, colaborativa, orientada al aprendizaje y promotora del crecimiento con respecto a los misterios, problemas y perplejidades del aprendizaje y la enseñanza. El aprendizaje crítico es tanto de los estudiantes, como de los profesores y administradores (Mitchell y Sackney, 2000, p. 9)

Desde esta posición, lo que genera una mejora profunda es el aprendizaje: un aprendizaje profesional que sucede a través de un enfoque consciente, crítico y reflexivo

sobre la práctica. Adoptan así un modelo para el desarrollo de capacidades. En esa dirección, hablan de tres tipos de capacidades:

- *La capacidad personal.* Tiene que ver con la construcción activa y reflexiva de conocimiento. La comunidad de aprendizaje emerge mientras los individuos reflexionan, evalúan, critican y reconstruyen su capacidad profesional y personal, conformada por valores, asunciones, creencias y conocimientos prácticos.
- *La capacidad interpersonal.* Las relaciones colegiadas y prácticas colectivas son la esencia de la capacidad interpersonal. Se trata de crear significados colectivos a través del trabajo conjunto basado en propósitos comunes. De esta manera, una CPA emerge como resultado de condiciones afectivas sostenibles, procesos cognitivos e interacciones grupales. Para ello resulta fundamental “generar equipo” (*team-building*) a través de un tipo de comunicación que combine el apoyo ante la manifestación de ideas u opiniones, con la indagación de la opinión o creencia de un colega.
- *La capacidad organizativa.* Implica generar estructuras que puedan crear y mantener sistemas flexibles que estén abiertos a nuevas ideas, valorando la innovación, honrando la diversidad, y promoviendo la autonomía para que los profesores se enfrenten a los misterios y problemas de la práctica. La capacidad organizativa implica pues crear y sostener un sistema que invierta fuertemente en el aprendizaje profesional y la construcción de relaciones interpersonales. Por lo tanto, sirve de soporte a las dos capacidades anteriores. Una buena capacidad organizativa se distingue porque los individuos confían en su propia capacidad, en la de sus colegas y en la de la escuela.

Visto desde esta perspectiva, la comunidad de aprendizaje se genera a través del desarrollo de las tres capacidades, lo cual pone de manifiesto que crear y sostener una CPA requiere atender a varios aspectos y dimensiones escolares a la vez. Los autores señalan además que si en una CPA los individuos sienten un profundo sentido de empoderamiento, autonomía y compromiso personal hacia el trabajo de la escuela, entonces ya no se trataría de una comunidad de aprendices sino de una *comunidad de líderes*. En una verdadera comunidad de aprendizaje, el liderazgo se va diluyendo y distribuyendo entre diferentes personas y con distintos propósitos. Los autores hablan así de un liderazgo sistémico en el que todos los miembros tienen cierto nivel de poder, y mediante el cual diferentes fuentes de poder están localizadas en diferentes roles.

3.3.2.2. La Comunidad Profesional de Aprendizaje desde la perspectiva de Andy Hargreaves

Desde una visión tal vez un tanto más abstracta, Andy Hargreaves explicaba que una CPA sólida es en realidad *“un proceso social que transforma información en conocimiento”* (Hargreaves, 2003a, p. 185), mediante la promoción del trabajo en equipo, la indagación y el aprendizaje constante. Entendía que una CPA *“aglutina el conocimiento, las habilidades y las disposiciones de los profesores en una escuela o en varias escuelas para favorecer el aprendizaje compartido y la mejora”* (Hargreaves, 2003a, p. 185).

Años después y de forma conjunta con Dennis Shirley, el profesor Hargreaves (2009) propone una definición que también presume de rasgos más bien abstractos, que dan cuenta de una imagen difusa pero a la vez flexible sobre este concepto. Su argumentación comienza afirmando que el problema no es la falta de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje, sino los “distractores” del sistema que distraen a los docentes de los propósitos y buenas prácticas que hacen a una buena enseñanza. Más allá de la crítica a la estandarización que subyace a este planteamiento, los autores defienden así que los profesores *“ya saben casi todo lo que necesitan saber para enseñar bien”* (Hargreaves y Shirley, 2009, p. 75) y por tanto lo que en realidad necesitan es ayuda a la hora de identificar y difundir las buenas ideas a través del aprendizaje lateral entre educadores.

Según estos autores ésta es la verdadera esencia de una comunidad profesional de aprendizaje: allí los líderes reúnen a profesores responsables, altamente calificados y capaces en búsqueda de la mejora, en el marco de una cultura que celebra la indagación persistente y el arte de enseñanza. Por ello afirman que *“La CPA es una comunidad viva con una cultura animada dedicada a la mejora del aprendizaje constante de los estudiantes y los profesores”* (Hargreaves y Shirley, 2009, p. 92). Desde esta perspectiva, en las mejores CPA los profesores están bien preparados para:

- transformar el aprendizaje que incide en los resultados del alumnado;
- valorarse los unos a los otros en un marco de cuidado, respeto y desafío; y
- utilizar evidencia en experiencias compartidas para indagar en los procesos de enseñanza y aprendizaje con ánimos de mejorarlos.

Algunos años antes, Hargreaves (2007) alertaba sobre las posibles perspectivas político - ideológicas que podía asumir una CPA en tanto estrategia de mejora. Explicaba entonces que este modelo podía resultar atractivo tanto para opciones de derecha como de izquierda, y que detrás del desarrollo de CPA podían esconderse intenciones muy dispares entre sí. Además advertía que cuando se comenzó a hablar de colaboración en las escuelas, en vez de adherirla a operaciones y procesos ya existentes, se crearon

estructuras, culturas y liderazgos nuevos para estimular relaciones profesionales diferentes, con el argumento de promover conversaciones profundas y enriquecedoras para mejorar los aprendizajes del alumnado.

Sin embargo, advierte que su riqueza podría llegar a desperdiciarse, por ejemplo, por la tendencia a solamente valorar la Lengua y las Matemáticas como foco de mejora y por el uso indiscriminado de exámenes estandarizados como únicas formas de medir resultados. En ese sentido, Hargreaves afirmaba que hoy las CPA pueden devaluarse dado que

En vez de estar informadas por la evidencia en profundas y demandantes culturas de relaciones de confianza que buscan el éxito, se están transformando en equipos que dirigidos por datos en culturas de miedo y demandas por resultados instantáneos. (Hargreaves, 2007, p. 183)

De esta forma, Hargreaves explica que una enseñanza dirigida exclusivamente por datos y exámenes estandarizados distrae a los educadores, despojándoles del entusiasmo y la pasión por la enseñanza. Sugiere por ende siete principios para desarrollar, en contraposición a ello, una CPA sostenible:

- Profundidad: las CPA no deberían fijar toda su orientación hacia el aprendizaje en los resultados de exámenes estandarizados, sino invitar al profesorado a debatir y deliberar éticamente sobre cuáles son los aprendizajes que cuentan como logro. Esto implicaría pensar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje antes que en los resultados.
- Respiro: las CPA sostenibles son una forma de vida que modifica la cultura escolar en sentido amplio, indagan sobre la enseñanza y el aprendizaje para obtener mejoras que afecten a todo el alumnado.
- Duración: una CPA sostenible perdura a lo largo del tiempo, conserva y preserva los aspectos más valiosos del aprendizaje: no puede apurarse o forzarse, sino que deben ser facilitadas y alimentadas. Desarrollar una CPA lleva tiempo y se construye sobre la base de relaciones de confianza sólidas.
- Justicia: una CPA sostenible vela por la equidad y por ofrecer oportunidades de aprendizaje de calidad a todos y cada uno de los estudiantes sin distinción alguna.
- Diversidad: de pedagogías, metodologías y estrategias que favorezcan la heterogeneidad del alumnado. Ello implica construir redes eficaces y intercambios docentes sobre buenas prácticas, tanto dentro como entre los distintos centros. La idea de una CPA se opone a la prescripción y a la

estandarización de la práctica, y aboga por el intercambio y la construcción de riqueza colectiva.

- Inventiva: las CPA conservan y renuevan la energía y los recursos de las personas implicadas. No presionan ni agotan a los docentes, sino que renuevan sus esperanzas, sus expectativas y su pasión por la enseñanza.
- Conservación: las CPA sostenibles respetan y construyen sobre las experiencias pasadas para diseñar futuros mejores. Recuperan saberes y conocimientos de las personas más experimentadas de la escuela valorando sus aportes. Se generan formas para que confluya así la intuición con la evidencia.

Las advertencias de Hargreaves no solo iluminan otros aspectos de las CPA sino que también previene, en cierta medida, el deterioro del concepto en nombre de reformas educativas impuestas desde la administración pública. En esa misma dirección se expresa el profesor Juan Manuel Escudero quien, retomando algunas de estas ideas, agrega nuevas dimensiones para pensar la naturaleza de las CPA.

3.3.2.3. Juan Manuel Escudero y las intenciones políticas detrás de la Comunidades Profesionales de Aprendizaje

En lo que hasta el día de hoy es una de las pocas referencias bibliográficas sobre el tema en lengua española, el profesor Juan Manuel Escudero (2009b) aborda a la CPA desde un enfoque que recupera los aportes de las teorías socioculturales y las bases teóricas provenientes del ámbito anglosajón para destacar las implicaciones de la CPA en defensa de la escuela pública y el derecho a la educación.

La primera gran advertencia en torno al desarrollo de este modelo radica en no considerar exclusivamente a los procesos sino también y, sobre todo, a los contenidos que hacen a la esencia del modelo. Según el autor, los valores y los principios de actuación que rigen a una CPA deben explicitarse y tenerse en consideración de modo que todo espacio de formación y trabajo colaborativo abogue por el derecho a la educación, la inclusión y la firme creencia en la capacidad de todos los alumnos de aprender. Subraya así la dimensión ética que debe preconizar todo esfuerzo de desarrollo de CPA en las escuelas.

Destaca asimismo que éstas son siempre comunidades políticas y como tales, no escapan a las tensiones ideológicas propias de cualquier contexto social. En ese sentido, alerta contra la ingenuidad que o bien legitima situaciones injustas o bien justifica la conservación de prácticas retrógradas o ineficaces. Por ello, Escudero considera que *“es cuestionable utilizar las comunidades como vigilancia, control y colonización de entusiasmos”* (Escudero, 2009b, p. 23).

Si las comunidades de aprendizaje, tal como las denomina el profesor, deben honrar su denominación de origen, el aprendizaje que se desvela en su interior debe ser relevante y profundo. Las prácticas de colaboración y los procesos de aprendizaje no pueden rozar la superficialidad o tender a la irrelevancia de los contenidos. En esa dirección, se asume fundamental identificar las ideologías, los enfoques, y los marcos teóricos que definen e imprimen la identidad a los intercambios entre el profesorado. De la misma manera que resulta esencial explicitar las lentes y la mirada con la que se juzgan las prácticas observadas entre colegas.

3.3.2.4. ¿Comunidades de innovación o culturas de aprendizaje?

Aunque las características de ambos enfoques encuentren un correlato similar en la práctica, lo cierto es que a la hora de abordar y desarrollar este modelo no es lo mismo adoptar una visión que abogue por encarar a la CPA como una innovación, que abordarla como una nueva concepción de escuela (Krichesky y Murillo, 2011). Es cierto que una estrategia de innovación potente, con buenos resultados y correctamente difundida en un centro puede institucionalizarse y pasar a formar parte de la cultura de un centro. Y la CPA puede ser perfectamente un ejemplo de ello.

Una CPA inicialmente concebida como una estrategia de formación docente ligada, por ejemplo, a un solo departamento o grupo de profesores bien podría pasar a replicarse de forma tal que termine incidiendo en la cultura de trabajo del profesorado. Así como también podría ser que una cultura colaborativa pueda impactar en ciertas experiencias o procesos de aprendizaje más aisladas.

Sin embargo, la distinción entre innovación y cultura merece ser rescatada en este caso puesto que conlleva, política e ideológicamente, mecanismos, estructuras y relaciones sociales muy diversas. Tanto Andy Hargreaves (2007) como el profesor Juan Manuel Escudero (2009b) abordaban estas cuestiones mostrando cómo la CPA puede servir a objetivos y políticas terminantemente opuestas, según el enfoque asumido. En esta dirección, la diferencia entre la CPA como innovación o cultura puede significar un paso importante a la hora de definir los usos y sentidos del término en la práctica.

3.3.3. Características esenciales de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Es probable que ante la dificultad por definir inequívocamente el término, los expertos en este tema han preferido conceptualizar a la CPA no a través de una definición concreta y cerrada, sino mediante un listado de cualidades que hacen a la esencia de este modelo. A lo largo de la década de los 90 y como resultado de las investigaciones

más reconocidas ya citadas, se han ido elaborando una serie de características que permiten clarificar qué es, esencialmente, una CPA.

3.3.3.1. Desde Wisconsin, las primeras cinco características

Sobre la base de los resultados encontrados en los casos estudiados, los investigadores de la Universidad de Wisconsin sintetizaron cinco cualidades de las CPA que sirvieron posteriormente de fundamentación para investigaciones ulteriores. Destacaron que toda CPA contiene, en mayor o menor grado, cinco elementos distintivos:

- *Normas y valores compartidos.* Esta es la base de una CPA porque da coherencia y sentido a las acciones de todos los miembros de la comunidad educativa. Se trata de un conjunto de creencias o percepciones que recojan ciertas ideas relacionadas a qué deberían aprender los estudiantes, cómo deberían enseñar los docentes y demás cuestiones de índole pedagógica. El foco debe estar siempre puesto en optimizar los procesos de aprendizaje del alumnado (Newmann y Wehlege, 1995), de modo que todos los profesionales se sientan igualmente responsables por mejorar colectivamente su práctica (Louis y Kruse, 1995a). Asimismo, el compartir una serie de valores y normas comunes permite reemplazar los controles burocráticos como regulación del comportamiento y las conductas del profesorado por una autorregulación basada en criterios comunes (Louis, Kruse y Bryk, 1995).
- *El diálogo reflexivo.* Uno de los elementos que distingue a las CPA es el desarrollo de modalidades de aprendizaje colaborativas entre el profesorado. La reflexión sobre la práctica de enseñanza y la posibilidad de generar nuevos conocimientos en torno a ella y bajo un formato de trabajo colectivo es uno de los rasgos más sobresalientes de este modelo. De alguna manera, el diálogo reflexivo funciona como articulación entre los valores del centro y la mejora de la práctica, dado que en estos espacios de intercambio docente es donde se dirimen las decisiones y perspectivas de cambio para optimizar los procesos del centro. Según los autores el dicho diálogo reflexivo no puede desatender al contenido académico, la implementación de estrategias de enseñanza novedosas, el desarrollo integral de los estudiantes y las condiciones sociales de la escolarización que atañen a cuestiones de equidad y justicia en educación (Louis y Kruse, 1995b).
- *La desprivatización de la práctica.* Uno de los conceptos tal vez más potentes que ofreció este estudio fue acuñado en torno a la idea de “desprivatizar” la práctica de enseñanza (*deprivatization of practice*). Asumiendo algunas de las teorías previas en relación al aislamiento docente (Lortie, 1975) y el

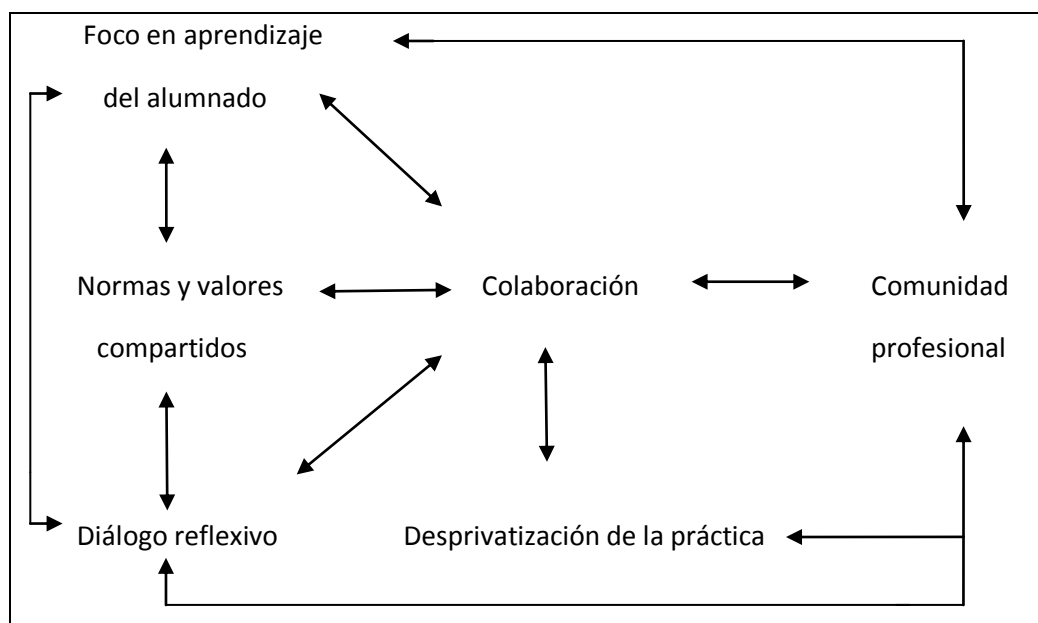
individualismo que se ciñe sobre el trabajo de los educadores (Rosenholtz, 1989), en una CPA la labor del profesorado se vuelve más pública, mediante la apertura de espacios y la oferta de oportunidades para adentrarse a las aulas de los colegas (Bryk, Camburn y Louis, 1999). Son procesos como el *peer-coaching*, la observación entre pares o proyectos de investigación-acción compartidos a través de los cuales se pretende fomentar nuevos tipos de conversaciones basadas específicamente en observaciones de clase y reflexiones sobre la práctica.

- *El enfoque colectivo sobre el aprendizaje de los estudiantes.* Para que una comunidad profesional pueda efectivamente considerarse una estrategia que conduzca a la mejora del centro, debe siempre enfocar todo su accionar hacia la optimización de los procesos de aprendizaje del alumnado. Asumir una responsabilidad compartida ante los éxitos y los fracasos del alumnado permite avanzar en pos de un fuerte sentimiento de comunidad que permita clarificar, mediante las discusiones pertinentes, las pautas y líneas de acción comunes a seguir por parte de todo el cuerpo docente.
- *La colaboración.* Si las relaciones de intercambio y reciprocidad entre el profesorado son por excelencia una señal de identidad de toda CPA, delimitar el concepto se vuelve una tarea indispensable. En el marco de esta investigación, los autores consideraron relevante diferenciar entre los conceptos de cooperación, colegialidad y colaboración tal como se resume a continuación:
 - *Cooperación:* es el nivel básico de interacción social. Implica ayudar al otro sin necesariamente compartir valores o normas. Permite delegar tareas para lograr un trabajo más eficaz.
 - *Relaciones colegiadas:* se caracterizan por el aprendizaje mutuo basado en las discusiones sobre la práctica de clase y la evolución de los alumnos. Los docentes pueden en este caso asumir de manera conjunta planificaciones de proyectos interdisciplinarios donde los objetivos y las expectativas de logro sean compartidas.
 - *Colaboración:* es la forma de colegialidad más avanzada cuya esencia es el co-desarrollo. Aquí el trabajo conjunto tiene como fin generar nuevos conocimientos, mejorar la práctica de modo que esto impacte en el desarrollo de la institución en su conjunto. Los esfuerzos genuinos de colaboración disparan el compromiso voluntario y generan lo que Little (1990) denominó “*conversaciones sustantivas y enriquecedoras*”. Desde este enfoque, la colaboración tiene que

entenderse como un atributo del centro, no solo de un grupo de docentes (Kruse, Louis y Bryk, 1995).

Para ilustrar con mayor claridad el interjuego de estas cinco dimensiones, los autores ofrecen el esquema que se reproduce en la figura 3.2 y que ejemplifica las relaciones entre cada una de ellas.

FIGURA 3.2. RELACIÓN ENTRE LAS DIMENSIONES DE UNA COMUNIDAD



Fuente: Louis y Kruse (1995a, p. 286).

Puede verse aquí el lugar central que ocupa la colaboración y la forma en la que confluyen las dimensiones en torno al desarrollo de una comunidad profesional. De alguna manera, los autores sugerían que los factores no siempre aparecían con la misma intensidad en los centros identificados como CPA pero que, en todo caso, la desprivatización de la práctica y el diálogo reflexivo parecían ser los dos elementos clave que estimulaban el desarrollo de este modelo en las escuelas.

3.3.3.2. Los aportes de Shirley Hord: cinco ¿nuevas? dimensiones

Shirley Hord (1994, 1997) alegaba que para ese entonces la literatura ya explicitaba con claridad cómo es y cómo funciona una CPA. Basándose principalmente en los postulados teóricos de Louis y Kruse (1995a), la autora presenta un listado que, aun guardando muchas similitudes con el marco anterior, parece asumir un enfoque más de proceso que de cualidades descriptivas. Esto no es casual, hay que recordar que el centro de investigación con sede en Texas llevó adelante un importante proyecto de asesoría para

desarrollar CPA en las escuelas y por tanto un planteo de esta índole adquiere más sentido en dicho contexto.

Las dos primeras dimensiones que presenta la autora son casi réplicas que avalan y apoyan las cualidades elaboradas anteriormente por los profesores de la Universidad de Wisconsin. Las últimas tres, en cambio, parecen ser producto de su propia experiencia en el tema.

1. *Valores y visiones compartidas.* Compartir una visión no consiste en acordar con una cierta idea, implica en cambio poseer una imagen mental de lo que se considera prioritario para la organización (Hord, 1997). El desarrollo de una visión común debe servir para guiar posteriormente todas las acciones del profesorado y otros miembros de la comunidad escolar (Hord y Hirsh, 2008). Sostener altas expectativas de logro para el alumnado se vuelve una tarea insoslayable, para la cual resulta trascendental determinar objetivos comunes en beneficio de todos los estudiantes. Hord (2004b) afirmaba así que sin valores y metas compartidas no puede existir un verdadero sentido de “comunidad”.
2. *Práctica personal compartida.* Cuando Louis y Kruse (1995b) mencionaban a la desprivatización de la práctica aludían plausiblemente a lo mismo que Hord (1997) denominaba “práctica personal compartida” (*shared personal practice*). Compartir el aula de clase se torna así nuevamente en un rasgo esencial de este modelo que invita al profesorado a revisar y criticar constructivamente la labor de sus colegas. No se trata, sin embargo, de una práctica evaluativa sino de un proceso que a veces aparece también representado bajo el título de “colegas ayudando a colegas” (*peers helping peers*). Al igual que señalaban los otros investigadores, se trata de impulsar prácticas tales como las observaciones de clase con sus pertinentes sesiones de devolución y retroalimentación para mejorar la calidad de la enseñanza entre colegas (Hord, 2004b). Este tipo de experiencias requieren, evidentemente, de elevados niveles de confianza y respeto entre los profesores y por ello las autoras sugerían que esta debe ser la última dimensión a estimular al desarrollar una CPA (Hord y Hirsh, 2008).
3. *Liderazgo compartido y de apoyo (supportive and shared leadership).* Desde una perspectiva de desarrollo, Hord (1997) explicaba que el líder de una CPA debe facilitar la participación e invitar a la toma de decisiones compartiendo el liderazgo, el poder y la autoridad. Asimismo, el líder debe asumirse como un aprendiz y participar de diferentes instancias de formación, dando así ejemplo de la necesidad del aprendizaje constante y la colaboración con los otros.

Reconocer cuándo otras personas están ya preparadas para asumir roles de liderazgo resulta también una estrategia clave para una CPA. Se sobrentiende en este sentido que se trata de un liderazgo distribuido que debe estar atento a incrementar el profesionalismo del equipo docente mediante estructuras y actividades que permitan a diferentes profesionales el desarrollo de sus capacidades de liderazgo (Hord, 2004b).

4. *Aprendizaje colectivo*. Aun cuando este rasgo presenta ciertas similitudes con la idea previa de “diálogo reflexivo” (Louis y Kruse, 1995b), en este caso el término agrega algunos indicadores que avanzan sobre la idea de las conversaciones grupales. Hord (1997) explicaba, en primer lugar, que los intercambios entre el profesorado deben estar dirigidos a generar nuevas ideas y conocimientos para resolver problemas de manera conjunta. Agregaba, por otra parte, la importancia de especificar qué es lo que la comunidad necesita aprender y cómo debe aprenderlo, para luego desarrollar ese aprendizaje a través del centro, distrito, red o cualquier otra unidad organizacional, pero siempre garantizando una coherencia entre las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y las necesidades de formación del profesorado. Algunos años más tarde, esta dimensión apareció representada bajo el nombre de “creatividad colectiva” (*collective creativity*) puesto que la aplicación y transferencia de los nuevos saberes a la práctica es una parte también fundamental del aprendizaje docente.
5. *Condiciones de apoyo*. Aun cuando se habían identificado también estas condiciones en el anterior estudio, aquí aparecen como un elemento clave para conceptualizar este modelo. En concreto, las condiciones de apoyo determinan cuándo y cómo se reúnen los profesores de forma regular para aprender, resolver problemas o tomar decisiones conjuntamente. Estas condiciones pueden dividirse en dos: (a) las condiciones físicas o estructurales y (b) las capacidades o cualidades de las personas involucradas. Se trata de promover un clima que favorezca el aprendizaje colectivo mediante estructuras tales como tiempos y espacios para poder encontrarse, la proximidad física entre el profesorado, el establecimiento de roles interdependientes, estructuras de comunicación eficaces y otras cuestiones que facilitan el acercamiento entre los docentes. Entre las capacidades humanas figuran la predisposición de las personas hacia el aprendizaje y el trabajo colaborativo, altos niveles de confianza y respeto, un liderazgo que apoye dicha sociabilización y el auge de nuevos líderes en la institución, así como también la motivación y el compromiso de cara a la mejora constante de los procesos de aprendizaje del alumnado y del centro en su conjunto

(Hord, 1997). Posteriormente y a medida que se avanzaba en el trabajo con los centros, se detectó también que los padres y otros miembros de la comunidad también podían favorecer y contribuir al desarrollo de la CPA.

3.3.3.3. Las doce dimensiones inglesas

Desde una perspectiva que, recordemos, se focaliza en las llamadas CPA eficaces, Bolam y otros (2005) identifican 12 dimensiones que caracterizan el buen funcionamiento de una CPA centradas en la experiencia inglesa. De acuerdo a los resultados obtenidos, se confirma la existencia y la importancia de las cinco características valoradas en la revisión de la literatura: los valores y la visión compartida, la responsabilidad colectiva sobre el aprendizaje del alumnado, la indagación profesional reflexiva, la colaboración centrada en el aprendizaje individual y grupal (con su consiguiente gestión), y el aprendizaje profesional. Estas cinco cualidades, que bien podrían considerarse un reciclaje de la taxonomía ofrecida por los académicos de la Universidad de Wisconsin, quedan así nuevamente validadas.

Sin embargo, los autores agregan tres nuevas características que, a su juicio, resultaron también una parte esencial de una CPA eficaz: (a) la membresía inclusiva, (b) la confianza mutua, el respeto y el apoyo, y (c) la apertura, las redes y las asociaciones. Sumado a ello, identificaron también cuatro procesos que promueven y sostienen una CPA eficaz: (d) la optimización de recursos y estructuras, (e) la promoción del aprendizaje individual y colectivo, (f) el desarrollo consciente y explícito de la CPA, y (g) el liderazgo y la gestión de la institución.

- a. *La membresía inclusiva.* La cuestión de la inclusión se relaciona fundamentalmente con dos cuestiones. En primer lugar, con la posibilidad de contar con la ayuda y el apoyo de otros agentes y no solamente con los profesores o líderes de la institución educativa lo cual permite aunar mayores esfuerzos en pos del desarrollo de la CPA. Y, por otra parte, con la necesidad de clarificar si la CPA tiene un alcance a toda la escuela (*school-wide*) o si implica solamente a pequeños grupos de profesores, como por ejemplo a un determinado departamento de secundaria (*partial*). A diferencia de otros estudios, en el caso inglés se asumió que la conformación de una CPA no está restringida únicamente al profesorado, sino que incluye además a los docentes auxiliares, e incluso puede abarcar a padres y otros miembros de la comunidad. En las escuelas de tamaño más reducido, los profesionales administrativos, de limpieza y/o comida también participaban de los espacios de formación de la CPA.

- b. *La apertura, las redes y las asociaciones.* En muchos de los casos investigados se descubrió que los profesionales a menudo necesitaban acudir a instancias externas por fuera del centro para obtener algún tipo de apoyo para poder impulsar y/o sostener su CPA. La participación del profesorado en redes de aprendizaje con el fin de capacitarse no solamente enriquecía su repertorio de conocimientos, sino que muchas veces les daba incluso la posibilidad de desempeñar roles de liderazgo fuera de su propio centro (Jackson y Temperley, 2007). El apoyo de asesores externos puede ser significativo ante los esfuerzos de indagación sobre la práctica o mismo para el desarrollo de la CPA en sí misma (Huffman y Hipp, 2003). En el caso de las escuelas inglesas, es frecuente encontrarse con asociaciones entre éstas y organizaciones gubernamentales a nivel de distrito, o instituciones universitarias.
- c. *Confianza mutua, respeto y apoyo.* Si bien todos estos elementos aparecen mencionados en las investigaciones previas, no es sino hasta este momento en el que se establece como entidades separadas y específicamente demarcadas. Estos tres elementos que hacen al cuidado intra e interpersonal se juzgan indispensables para sostener prácticas colaborativas que, a menudo, implican dar y recibir críticas, o dejarse observar por un colega. La confianza, en este caso, no refiere exclusivamente a aquella que se deposita entre colegas, sino también a la confianza en uno mismo y la confianza en las capacidades de los estudiantes. El líder de la institución juega un papel clave en este sentido ya que será el quién deberá entramarse en relaciones de confianza visibles para auspiciar un clima de máxima cordialidad y respeto en el centro.

Entre los procesos que permiten desarrollar y sostener una CPA eficaz, los autores recuperan cuatro estrategias, tal como se mencionó anteriormente:

- d. *El desarrollo consciente y explícito de la CPA.* Aun sin ser del todo conscientes del término CPA, muchos directores y otros líderes escolares ejercían cierto tipo de presión y desarrollaban estrategias que tendían a difundir y fortalecer este modelo en sus escuelas. Medidas que fortalecían las interrelaciones entre el profesorado y el aprendizaje docente en el centro eran muestras de ello. A pesar de que esto tendía a variar mucho entre las escuelas, en casi todas las que denotaban un carácter eficaz en el desarrollo del modelo existían profesionales que pujaban explícita y conscientemente a favor de procesos y prácticas propias de una CPA.
- e. *La promoción del aprendizaje individual y colectivo.* Al interior de este estudio se procuró identificar aquellas prácticas innovadoras que tendían a gestionar recursos humanos y financieros en orden a generar tiempo y oportunidades

para optimizar el desarrollo profesional. Según los investigadores, la oferta de instancias de aprendizaje para docentes podía clasificarse en oportunidades incidentales y oportunidades intencionales o programadas. Al parecer, en las escuelas secundarias estas ofertas dependían mucho del rol que adoptasen los jefes de departamento quienes podían actuar como impulsores de propuestas de formación para sus colegas.

- f. *La optimización de recursos y estructuras.* La redistribución de horarios y la organización de los espacios no está exclusivamente al servicio de facilitar las reuniones entre profesores, sino también de garantizar que dichos encuentros sean significativos y sustanciales. Sabemos que para que el aprendizaje no resulte superficial se requiere tiempo (Stoll, Fink, y Earl, 2004). En relación a la gestión de espacios, el estudio indicaba que para que la colaboración y el intercambio entre el profesorado se inscriban como parte de la cultura general del centro se debe atender a la proximidad y a la comodidad de los espacios de encuentro. La interdependencia de los roles es un factor que también aporta a la cercanía entre el profesorado, así como el desarrollo de ciertas dinámicas de grupo.
- g. *El liderazgo y la gestión del centro.* Si el liderazgo es considerado un factor esencial ante cualquier programa o proyecto de mejora, el desarrollo de una CPA no iba a ser la excepción. Entre las múltiples injerencias que un director o equipo directivo pueden tener en la implementación de una CPA eficaz figuran la orientación hacia la mejora de los procesos de aprendizaje, la delegación de responsabilidades y el desarrollo de potenciales liderazgos entre el profesorado, el apoyo y la motivación del profesorado novel, el establecimiento de espacios de programación conjunta, el uso de herramientas para facilitar los procesos de diagnóstico y relevamiento de la información y la celebración y difusión de buenas prácticas entre el cuerpo docente (Bolam et al., 2005).

Los autores insisten una y otra vez en que estas características no aparecen con la misma intensidad y bajo los mismos parámetros en cada uno de los centros estudiados. Remarcan también la incidencia que una tiene sobre otra y la dificultad, por momentos, de establecer una separación entre unas y otras. Reconocen asimismo que hay un aspecto – la voz del alumnado- que no fue casi abordado en el estudio y que parece merecer mayor atención en futuros proyectos.

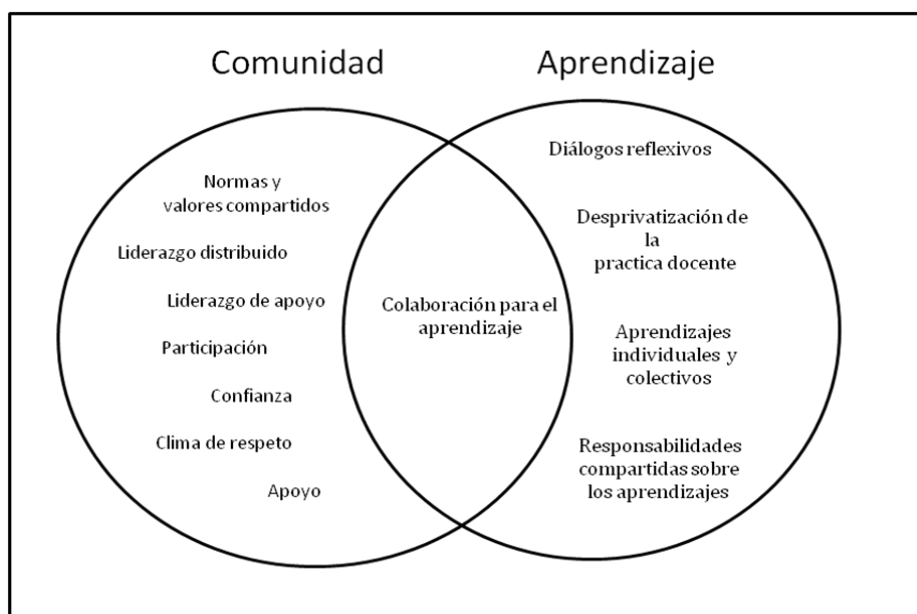
3.3.3.4. Aunando definiciones

Una de las particularidades del término CPA reside en la variedad de sus componentes. Son tres los elementos que conforman el concepto: la idea de comunidad, la noción de profesionalidad y el proceso de aprendizaje. Será tal vez por ello que algunos investigadores consideran oportuno realizar una suerte de desglose de los términos que lo componen a la hora de definir el término (Stoll y Louis, 2007; Hord y Hirsh, 2008). En este caso y a los fines de una correcta organización temática, puede resultar conveniente clasificar las dimensiones en grandes áreas o ámbitos, tal como propone por ejemplo el profesor Escudero (2009b) al agrupar a las mismas en tres grandes ejes: (a) la concertación y el establecimiento de relaciones sociales e intelectuales de colaboración entre el profesorado, (b) la deliberación y la construcción de una cultura pedagógica compartida respecto a valores, principios, concepciones y prácticas sobre el currículo, la enseñanza, la evaluación, la organización y el funcionamiento de los centros, y (c) la articulación y desarrollo de procesos de investigación sobre la práctica (análisis, reflexión, observación, evaluación, crítica pedagógica) con el propósito de generar conocimiento “de” la práctica, a la vez que acceder y reconstruir conocimiento externo “para” la práctica.

Con ese mismo espíritu podrían organizarse las características descriptivas de una CPA en dos grandes ejes y su respectiva intersección, tal como se muestra en la figura 3.4. De alguna manera, la figura ubica a las diferentes dimensiones en torno a una conjugación que ilustra, en cierta forma, la verdadera naturaleza de una CPA. Porque es precisamente en la intersección en donde se esconde la esencia, el verdadero espíritu (y el gran desafío) por aunar las prácticas de colaboración en torno a la mejora del aprendizaje de tanto profesores como alumnos. Y quizás sea allí en donde reside la idea de “profesionalidad”, como adjetivo que califica los esfuerzos conjuntos del profesorado por mejorar su práctica de enseñanza y las condiciones generales del centro en su conjunto, con el fin último de garantizar un desarrollo integral del alumnado.

De hecho, el término “profesional” merece algunos señalamientos importantes en relación a la traducción que se hace del concepto de CPA. Originalmente conocida como *professional learning community* (PLC), el término nace en tierras de habla inglesa y como tal, su gramática obedece a las pautas de dicho idioma. Así, se entiende que “*professional*” es un adjetivo que modifica la palabra “*learning*”, puesto que en esta lengua los adjetivos se ubican por delante del sustantivo.

FIGURA 3.3. CARACTERÍSTICAS ESENCIALES DE UNA CPA



Fuente: elaboración propia.

En la traducción del término a la lengua castellana, el adjetivo “profesional” sufre importantes modificaciones en relación a su desplazamiento en la estructura de la frase. En este idioma, los adjetivos se ubican por detrás del sustantivo y, por tanto, en este caso la palabra “profesional” parece estar modificando al sustantivo “comunidad”. Esto requiere de una observación importante, ya que no es lo mismo hablar de un “aprendizaje profesional” que de una “comunidad profesional”. Si bien es cierto que en los inicios se hablaba de “comunidades profesionales” (McLaughlin y Talbert, 2001) hoy el término “aprendizaje” está ampliamente aceptado como parte inherente al concepto.

A primera vista, la profesionalidad orientada al sentido de comunidad puede despertar algunas dudas. ¿Qué hace que una comunidad sea considerada profesional? ¿Los perfiles de los miembros que la integran? ¿Sus objetivos y formas de trabajo? ¿Los vínculos y lazos que en ella imperan? ¿La orientación hacia el aprendizaje?

Partiendo de un enfoque que privilegia al aprendizaje del profesorado como rasgo esencial de una CPA, está claro que la profesionalidad debe estar, en última instancia, arraigada a dichos procesos. Por lo tanto, la profesionalidad está directamente ligada a esa intersección que conglomerará el fuerte sentido de comunidad con un aprendizaje potente y riguroso destinado a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esto significa que se requiere de cierto cuidado y cautela a la hora de explicar el concepto en esta lengua, ya que si la profesionalidad es de por sí un concepto que

suscita no pocos debates en relación a la docencia, puede influir también en la forma en la que se perciba el concepto de CPA. Clarificado este punto y habiendo hecho un exhaustivo recorrido de las conceptualizaciones previas, a partir de ahora y a los fines de este trabajo una CPA podría entenderse como

Una escuela caracterizada por una cultura de aprendizaje colaborativa orientada a mejorar las practicas de enseñanza con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje de todo el alumnado.

Esta conceptualización se inclina, evidentemente, por una perspectiva que privilegia la asociación entre CPA y cultura por sobre la de innovación. La CPA, en este caso, no es concebida como una estrategia de innovación sino como un modelo de escuela con rasgos culturales concretos. Está claro que su desarrollo conlleva una serie de estrategias ciertamente innovadoras, pero no se reduce a una sumatoria de las mismas. Una CPA es, en consecuencia, mucho más que un conjunto de estrategias: supone una forma de diametralmente distinta de pensar a los centros educativos en relación al imaginario de la escuela tradicional.

En este sentido, el aprendizaje colaborativo debe entenderse precisamente como un elemento clave y distintivo de la cultura del centro. Dicho aprendizaje tiene en este caso una doble acepción: hablar de la mejora de los aprendizajes refiere tanto a los procesos de los alumnos como de los profesores. Porque en una CPA es justamente el aprendizaje del alumnado (y sus necesidades) lo que despierta, motiva y dirige los esfuerzos de aprendizaje del profesorado. A su vez, el aprendizaje del profesorado incide directamente en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Es desde esta perspectiva en la que podría decirse que una escuela que funciona como una CPA es, en definitiva, una escuela que aprende. Aprenden los alumnos y aprenden los profesores, éstos últimos a través de diversos mecanismos y formas de trabajo colaborativo.

Es cierto que tanto esta definición como sus componentes esenciales pueden generar, a primera vista, cierta desesperanza. ¿Es acaso posible encontrar una escuela que encierre todas estas cualidades? Si adoptamos las palabras de Pamela Grossman y otros (2001) podríamos pensar a la CPA como un verbo o un viaje que nunca acaba. Por lo tanto, será conveniente hablar de procesos y factores de desarrollo o, en definitiva, de CPA en desarrollo. En el siguiente apartado se abordará esta temática con mayor profundidad.

Capítulo 4.

LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE EN LA PRÁCTICA: DESARROLLO Y FUNCIONAMIENTO

En este capítulo se abordarán las condiciones, estrategias y procesos que se perciben como fundamentales a la hora de desarrollar una CPA en el ámbito escolar. Se describirán también algunas de las modalidades de trabajo al interior de este modelo, lo cual permitirá comprender su dinámica de funcionamiento interna. Por último se ejemplificarán algunas de las implicancias e incidencias prácticas que ofrecen en materia de desarrollo institucional y en relación a los procesos de aprendizaje del alumnado.

4.1. CONDICIONES DE DESARROLLO

Referirse a las condiciones de desarrollo de una CPA implica pensar cuáles son los factores u elementos que deben considerarse para diseñar e implementar procesos y prácticas conducentes a transformar al centro educativo en una CPA. Las condiciones pueden agruparse o bien en organizativas o humanas (Louis, Kruse y Byrk, 1995), en facilitadoras o inhibidoras, externas o internas (Bolam et al., 2005).

4.1.1. Condiciones organizativas y condiciones sociales

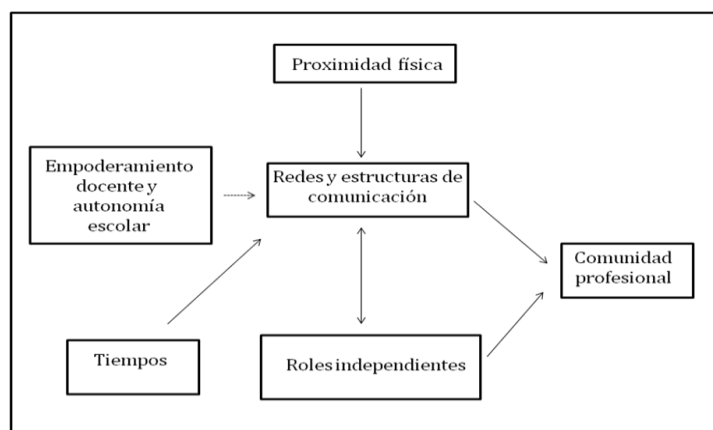
En general, al hablar de condiciones estructurales se hace referencia a aquellos factores u elementos que hacen a la organización del centro y, en particular, a la forma en la que

se disponen los recursos para organizar la labor del profesorado. Entre dichas condiciones que hacen al desarrollo de este modelo, se enumeran las siguientes:

- Los tiempos y momentos para encontrarse a trabajar colectivamente y/o conversar sobre la práctica.
- La proximidad espacial entre los profesores para estimular la comunicación informal: Esto implica crear zonas de trabajo comunes que faciliten el desarrollo de una identidad común a partir de intereses compartidos.
- El desarrollo de roles interdependientes entre el profesorado: Se refiere a la posibilidad de armar grupos de trabajo para desarrollar programaciones conjuntas y proyectos de enseñanza interdisciplinarios.
- Las estructuras de comunicación que habiliten un intercambio de ideas dentro y fuera de la organización escolar. Es necesario para ello velar por el contenido de estas conversaciones en espacios de trabajo formales.
- El empoderamiento docente y la autonomía escolar: El empoderamiento no tiene que ser un fenómeno individual sino colectivo. Implica permitir a los docentes evaluar las prácticas de enseñanza de forma colectiva entre ellos, y estimularles a tomar decisiones conjuntas para mejorar el nivel de eficacia en su labor diaria.
- El nivel de autonomía en el centro refiere a la capacidad de gestión y decisión sobre temas que afectan a la institución (Louis y Kruse, 1995b).

Entre las conclusiones obtenidas a partir del análisis cualitativo de las cinco escuelas y sus distintos grados de desarrollo con respecto a sus comunidades profesionales se encontró que las condiciones estructurales pueden dividirse en dos: las precondiciones y los factores intervinientes (*intervening factors*). Las primeras permiten el desarrollo inicial de las comunidades profesionales e incluyen el empoderamiento docente, cierto grado de autonomía escolar y los tiempos para reunirse y hablar. En cambio, la proximidad física, la interdependencia de roles docentes, los canales de comunicación y las redes funcionan son factores intervinientes en tanto los docentes pueden aprovecharlas solo si las precondiciones crean un ambiente que potencie dicho aprovechamiento (ver figura 4.1).

FIGURA 4.1. RELACIONES ENTRE LAS CONDICIONES ESTRUCTURALES DE UNA COMUNIDAD



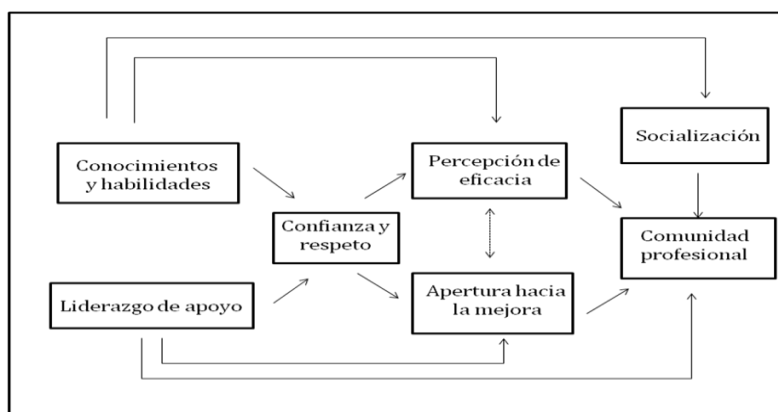
Fuente: Louis y Kruse (1995a, p. 287).

En cambio, las condiciones vinculadas a atender a los recursos sociales y humanos que aportan al desarrollo de una CPA consisten en:

- Una actitud de apertura al cambio y la mejora, de modo que no se perciban riesgos ante la voluntad por innovar.
- El respeto y la confianza entre los miembros para valorar la experiencia y las sugerencias de los colegas. Debe persistir la confianza a la hora de interactuar, delegar tareas e innovar.
- Una base de conocimientos y habilidades en torno a la comprensión de la mejora escolar. Para ello resulta importante facilitar el acceso a experiencias innovadoras para generar nuevos conocimientos a través de la colaboración.
- Liderazgo de apoyo (*supportive leadership*): los líderes deben actuar como fuente de presión para incentivar nuevas formas de pensar. Deben generar un clima de apoyo y de aprendizaje estimulando así el compromiso de los participantes, a través de interacciones significativas. Lo que los líderes hacen y dicen expresa lo que se valora en la organización.
- Los procesos de socialización que implican inducir a nuevos miembros en el grupo. Se trata de procedimientos claros que permitan mantener así un sentido de comunidad, creando una realidad social común (Louis y Kruse, 1995b).

En cuanto a los recursos sociales y humanos más indispensables para desarrollar comunidades profesionales, las autoras establecen que las condiciones con mayor grado de incidencia son el intercambio de habilidades y conocimientos docentes que permiten mejorar la práctica de aula, y un liderazgo que apoye los esfuerzos del profesorado por adquirir nuevas competencias (ver figura 4.2).

FIGURA 4.2. RELACIONES ENTRE RECURSOS SOCIALES Y HUMANOS



Fuente: Louis y Kruse (1995a, p. 288).

Poco tiempo después, Shirley Hord retomaba estas mismas condiciones y agregaba algunas ideas nuevas en relación al aprendizaje docente, eje principal de su estudio. Así, reforzaba la importancia de la participación de los docentes en las tomas de decisiones y un liderazgo distribuido (Hord, 1997). Señalaba además la necesidad de estimular un aprendizaje colectivo y la transferencia de los nuevos saberes para atender de forma más satisfactoria a las necesidades del alumnado. Aludía también a la importancia de que las condiciones estructurales y los recursos humanos apoyen, ante todo, las prácticas de observación entre pares y las críticas entre colegas para la mejora de los procesos de enseñanza.

La investigación coordinada por esta profesora encontró además que las actitudes de apoyo de la comunidad circundante y de los padres u otros miembros de dicha comunidad también ejercían un rol importante como condiciones de desarrollo en algunas escuelas. Estos jugaban un papel clave como aliados y socios de los centros ante los esfuerzos institucionales por transformarse en CPA (Hord, 2004b).

4.1.2. Factores que inhiben, factores que facilitan

En el caso de la investigación con sede en el Reino Unido, las condiciones de desarrollo se agruparon en dos grandes categorías que recibían el nombre de *factores facilitadores* y *factores inhibidores*, que a su vez podían clasificarse en externos e internos (Bolam et al., 2005).

Entre los factores internos que facilitan el desarrollo de una CPA se identificaron

- el compromiso y la motivación del staff profesional;
- la coordinación de las oportunidades de desarrollo profesional;

- la habilitación de espacios que promovieran el trabajo colaborativo y el diálogo profesional;
- un liderazgo centrado en la promoción de una amplia gama de oportunidades de desarrollo docente;
- las relaciones profesionales colaborativas sustentadas en el apoyo mutuo y la confianza;
- el entusiasmo individual de los profesionales tanto noveles como experimentados; y
- los recursos económicos destinados a la formación docente.

Entre los factores externos que facilitan el desarrollo de una CPA se destacaron

- la posibilidad de contar con la ayuda de agentes externos;
- el establecimiento de redes de aprendizaje con otras escuelas o instituciones universitarias; y
- los vínculos con claustros docentes de otros centros;

Un aporte importante de esta investigación fue considerar también aquellos elementos que obstaculizaban el desarrollo de una CPA. Así, se delimitaron una serie de factores que hacían difícil la implementación de este modelo. Entre los factores externos que pueden inhibir el desarrollo de este modelo se señalaron:

- las políticas centrales y locales que afectan los recursos, presupuestos y la rotación del profesorado;
- la ambigüedad de muchos cambios o reformas que suelen generar ansiedad y desenfocan la atención de los miembros de la comunidad escolar;
- la dependencia de las provisiones de formación docente externas que a veces pecan de baja calidad o relevancia;
- las características demográficas de la comunidad escolar;
- el aislamiento percibido por el cuerpo docente en, por ejemplo, zonas rurales; y
- ciertas demandas de la inspección no alienadas o coherentes con los esfuerzos de mejora internos.

Entre los factores internos que inhibían el proceso de desarrollo de la CPA prevalecían, fundamentalmente, la resistencia al cambio y la rotación del personal como agravantes de situaciones externas.

4.1.3. Sobre el desarrollo de la confianza

A la luz de las condiciones que promueven u obstaculizan el correcto desarrollo e implementación de la CPA, tal vez merezca la pena profundizar sobre un aspecto considerado uno de los principales facilitadores a la hora de estimular prácticas como la observación entre pares y el aprendizaje colaborativo (Bryk, Camburn y Louis, 1999). De hecho, una de las razones por las cuales lleva tanto tiempo iniciar una CPA es justamente porque la confianza es muchas veces obviada como un factor crítico tanto frente a éste como a cualquier otro proceso de mejora (Louis, 2007).

Como base de toda interacción social honesta y significativa, resulta un ingrediente necesario para el trabajo cooperativo pero también para el sostenimiento de altas expectativas de rendimiento para el alumnado y la colaboración con las familias. Karen Louis explica además que la confianza es, tal como lo sugieren todas las investigaciones, una condición por demás relevante en el desarrollo de CPA, pero sin embargo son muy pocas las escuelas la que prestan atención a este elemento.

Resulta difícil, explica Louis, pensar en un verdadero aprendizaje organizacional sin discutir el valor de la confianza. Al fin de cuentas, ¿cómo puede aprenderse con y desde los colegas sin confiar en sus capacidades? ¿Cómo pueden compartirse ideas sin confiar en que serán tratadas con su merecido respeto? La confianza se torna así una parte indisoluble de las culturas colaborativas en las escuelas y, en consecuencia, una condición indispensable para impulsar el desarrollo de una CPA.

Desde esa perspectiva, la profesora insiste en que para crear las estructuras que permiten iniciar una CPA – tiempos y espacios de encuentro, por ejemplo – se requieren de sendos cambios culturales que valoren esos espacios debidamente. Por eso es que la confianza no puede pensarse por fuera de los márgenes de un liderazgo distribuido que otorgue a los docentes mayores influencias y responsabilidades como símbolo de que el equipo directivo confía en ellos (Bryk, Camburn y Louis, 1999; Louis, Marks y Kruse, 1996). Louis (2008) destaca así una y otra vez en que es precisamente la cultura la que tiene un mayor impacto frente al desarrollo de una CPA y por tanto no puede descuidarse frente a condiciones estructurales u organizativas. En ese sentido, la gestión del tiempo debe acompañarse de elementos culturales tales como valoraciones positivas hacia el profesorado y el desarrollo de actitudes favorables hacia el aprendizaje y la colaboración docente.

A su vez, el trabajo y la reflexión conjunta constantes favorecen, al mismo tiempo, el fortalecimiento de relaciones basadas en la confianza mutua. La confianza se vuelve así un ingrediente esencial en y para las interacciones sociales en tanto facilita el trabajo colectivo signado por visiones y opiniones diversas (Lieberman y Grolnick, 1996).

4.2. PROCESOS DE DESARROLLO

La capacidad de articular todas estas condiciones a favor de una adecuada implementación del modelo no es, evidentemente, una tarea sencilla ni muchos menos uniforme. Está claro que serán los equipos directivos y el claustro de profesores los que determinarán, en cada caso, los procesos de iniciación, desarrollo e institucionalización de una CPA. No obstante a ello resulta interesante recoger, desde experiencias pasadas, algunos lineamientos generales que sugieren posibles alternativas de acción en este sentido.

4.2.1. Principales lineamientos y pautas de acción

En la descripción de un caso que relata el desarrollo de una CPA cuando ésta todavía no era denominada como tal, Boyd y Hord (1994) ofrecen algunas ideas interesantes sobre los procesos que condujeron a tal fin. A continuación se enunciarán brevemente algunas de ellas:

- El director abogó por un enfoque centrado en las personas, solía decir que no iba a ser posible valorar positivamente al alumnado si el profesorado no se sentía previamente honrado por el equipo directivo.
- Se priorizó el desarrollo profesional de los docentes y todos los recursos fueron reencauzados en esa dirección. Se estimuló a los profesores a visitar otras escuelas, a leer libros y artículos, a asistir a conferencias y a compartir sus experiencias en discusiones dentro del horario escolar.
- El profesorado fue estimulado a identificar los problemas del alumnado, a analizarlos y resolverlos.
- Se organizaron salidas recreativas para que los docentes estrecharan los lazos entre sí.
- Nuevos canales de comunicación fueron diseñados para que la información circule de manera más eficiente a profesores, padres y alumnos.
- Se realizaron cursos sobre resolución de conflictos y mediación entre pares para mejorar el clima escolar.

Sumado a ello y como fruto de sus investigaciones, Hord (1997) señala también otros procedimientos o estrategias a considerar frente al desarrollo de una CPA. La autora privilegiaba, fundamentalmente, al desarrollo profesional como punto de partida. Alegaba que a menudo los talleres o seminarios de formación externos al centro no resultan eficaces en tanto suelen ser propuestas descontextualizadas que no ofrecen luego posibilidad de seguimiento para generar un impacto sustancial en la práctica de

enseñanza. La necesidad de ofrecer instancias de discusión, observación y reflexión sobre la práctica son estrategias básicas e inherentes a todo esfuerzo por construir una comunidades en donde el aprendizaje profesional sea la verdadera impronta.

Por ello defendía la necesidad e implementar grupos de estudio, mediante los cuales se invitaba a los profesores a leer un o selecciones de varios textos para luego encontrarse a discutir sus implicaciones y aplicaciones en determinados escenarios. Las redes entre profesores y los grupos de estudio son un mecanismo que favorece el desarrollo de una colaboración que incida en las creencias de los profesores. Por otra parte se destacaba el desarrollo de propuestas de investigación-acción. Algunos autores defienden la idea de que la investigación acción es una forma de estimular el desarrollo de CPA (Gordon, 2008). La investigación-acción permite a los profesores obtener una visión concreta de aquello que sucede en la escuela, reflexionando y diseñando estrategias para mejorarla en un ciclo de retroalimentación constante.

Los procesos destacados por Hord se condicen también con las propuestas que sugieren Bolam y otros (2005) en relación a los procesos más relevantes de desarrollo de una CPA. Los investigadores ingleses también rescatan la importancia de centrarse en los procesos de aprendizaje del profesorado de diferentes maneras:

1. Brindar oportunidades de formación específicas.
2. Ofrecer instancias de aprendizaje focalizadas en tareas como el aprendizaje experimental, la práctica reflexiva, la resolución de problemas, etc.
3. Fomentar prácticas de coaching, investigación-acción, becas de estudio, etc.
4. Impulsar la autoevaluación y la indagación sobre la práctica como fuente de aprendizaje.
5. Facilitar la transferencia de aprendizajes individuales a grupos colectivos.

Los cuatro procesos que operan en la construcción de una CPA fueron demarcados por estos investigadores, tal como se señaló en el capítulo anterior, en cuatro dimensiones fundamentales. Ellos eran (a) la optimización de recursos y estructuras que potencien la toma de decisiones compartidas, la colaboración y el desarrollo profesional. Por otro lado, se señalaba (b) la promoción de un aprendizaje profesional tanto individual como colectivo. Algunas de las “buenas prácticas” identificadas en ese sentido consistían en asegurarse de que las reuniones se centraran o en discusiones sobre trabajos o elaboraciones del alumnado para evaluar sus progresos, o bien para fomentar instancias en las que un profesor enseñase al resto. Los otros dos procesos consistían en (c) evaluar los progresos y el desarrollo de la CPA y (d) el liderazgo y la gestión del centro.

Por su considerable relevancia en éste y otros estudios, la incidencia del liderazgo será retomada más adelante.

Desde una perspectiva más focalizada en el aprendizaje docente a partir de los espacios colaborativos, Lieberman y Miller (2007) vinculan al proceso de implementación de una CPA con el desarrollo de ciertas capacidades por parte del profesorado. Entre ellas, figuran:

- *La capacidad de mantener conversaciones honestas.* Frente a la constitución de una CPA, los docentes deben desarrollar habilidades que les permitan sostener intercambios abiertos, transparentes y honestos con sus colegas. Esto conlleva construir lazos de confianza que habiliten procesos de reflexión conjunta sobre la práctica, a la vez que aceptar retroalimentaciones por parte de otros profesores. Las conversaciones honestas están focalizadas en resolver verdaderos problemas, afrontando desafíos y desacuerdos en un contexto que implica asumir responsabilidades sin culpabilizar a nadie.
- *La capacidad de gestionar conocimiento.* El profesorado va adoptando competencias para clarificar sus propios conocimientos tácitos e implícitos. Esta autoconsciencia es clave a la hora de cuestionar viejos saberes en orden a generar nuevos conocimientos.
- *La capacidad de conectar el aprendizaje profesional con la práctica de aula y el aprendizaje del alumnado.* Lo primero es mantener altas expectativas de logro para todo el alumnado. Posteriormente, definir cuáles son los procesos de enseñanza mejor alineados con dicho objetivo para construir, sobre dicha base, un proceso de formación acorde a las necesidades del alumnado.
- *La capacidad de “ser (y hacerse) público”.* En estrecha concordancia con los postulados de Louis y Kruse (1995b), el proceso de desarrollo de una CPA no puede obviar el compartir la propia práctica con los colegas. Se trata de exponer abiertamente los problemas que acontecen en el seno de la enseñanza a través de instancias de observación entre pares guiados por protocolos colectivamente constituidos.
- *La capacidad de redefinir los roles docentes.* El liderazgo docente es una característica que emana de una CPA pero que, a la vez, se concibe como una práctica necesaria para su correcta implementación. Cuando los profesores intercambian experiencias, construyen teoría de forma conjunta y desarrollan repertorios comunes para la práctica de enseñanza, están madurando sus capacidades de liderazgo no solo dentro sino también fuera del aula (Lieberman y Miller, 2007).

4.2.2. Etapas y fases de desarrollo

En la mayoría de los casos los investigadores se preguntaron si acaso las CPA atraviesan ciertas etapas de desarrollo durante su implementación. Tomando esta aseveración como hipótesis, la mayoría de los estudios identifican tres etapas para caracterizar el desarrollo de una CPA. Es el caso por ejemplo de Bolam y otros (2005) quienes mencionan una etapa de *inicio*, una de *desarrollo*, y otra de *maduración*, como tres momentos diferentes en que podría ubicarse a cada una de las CPA estudiadas. Uno de los indicadores que sirvió para tomar como referencia fue el porcentaje de miembros implicados en las actividades centrales de la CPA. Cuántas más personas comprometidas, mayor estado de desarrollo del modelo. Aunque estos tres términos no siempre eran aplicables a todas las dimensiones de una CPA, se encontró que la clasificación podía ser útil a los fines de establecer posibles comparaciones entre los centros durante la investigación

En el caso de las investigaciones provenientes de Texas, Huffman y Hipp (2003) hablaban de tres fases: *iniciación*, *implementación* e *institucionalización* como las tres etapas por las que van evolucionando cada una de las dimensiones de una CPA: liderazgo de apoyo y liderazgo distribuido, valores y visión compartida, aprendizaje y aplicación colectiva, práctica personal compartida y condiciones de apoyo (Huffman y Hipp, 2003). De esta manera, quedan ilustradas las transformaciones que se van sucediendo al interior de cada dimensión, como por ejemplo el pasaje de observaciones informales entre docentes en una fase de iniciación, a prácticas de coaching ya institucionalizadas.

McLaughlin y Talbert (2006) describen por su parte tres etapas de desarrollo de comunidades de aprendizaje docente (*teacher learning communities*) y los problemas de transición entre cada etapa. A raíz de un estudio de diez escuelas que iniciaron un proceso de cambio para transformar sus culturas escolares tradicionales en comunidades de aprendizajes maduras, se identificaron tres etapas para dar cuenta de las diferencias entre las culturas y prácticas de cada centro. Se determinaron así tres fases de desarrollo de una CPA: inicial (*novice*), intermedia (*intermediate*), y avanzada (*advanced*). En este caso, el criterio de diferenciación entre una y otra etapa radicaba en las diversas formas de utilizar datos y evidencia de la práctica para mejorar la calidad de la enseñanza y sus respectivos niveles de eficacia.

1. *Etapas inicial*. En un primer momento los profesores se cuestionan qué cuenta cómo evidencia, y cómo registrar la mejora de los aprendizajes del alumnado. Inician procesos de indagación para recoger datos, aunque muchos profesores no saben bien cómo seleccionar, organizar y utilizar la información recolectada. Los docentes que sí conseguían desarrollar ciclos de indagación satisfactorios,

valorando su incidencia en la mejora de la práctica, conseguían avanzar hacia la siguiente etapa.

2. *Etapas intermedia.* En esta etapa, los profesores no solo demuestran un buen manejo de la indagación como estrategia de mejora, sino que además y como consecuencia de ello, comienzan también a desarrollar un lenguaje común para establecer objetivos compartidos, lo cual les convierte de alguna manera en una *comunidad de explicación* (Freeman, 1999). La indagación habilita tomas de decisiones basadas en datos, lo cual facilita el consenso y las comprensiones compartidas.

3. *Etapas avanzada.* Este es el caso de las escuelas que funcionan con culturas de indagación y que pueden considerarse, según las autoras, como CPA sólidas. Son profesores que incorporan el proceso de plantear preguntas, recoger y analizar datos a su práctica de trabajo cotidiana, para luego dirigir sus acciones en ese sentido. Toda la escuela se convierte así en el foco del cambio; los docentes se plantean continuamente preguntas para comprender cómo ciertos aspectos de la enseñanza o del currículum impactan en los resultados de aprendizaje del alumnado. Se va generando así un vocabulario y un lenguaje que son fiel reflejo de la cultura de indagación del centro.

Las autoras esbozan también algunas conclusiones generales acerca de los procesos de cambio cultural en las escuelas:

- Una comunidad de práctica docente se desarrolla a través del *trabajo conjunto sobre la enseñanza* (resaltado original), inicialmente enfocado en una dimensión: el contenido, las características del alumnado o la evaluación.
- El aprendizaje docente en una comunidad depende de *cuán bien esté diseñado y dirigido el trabajo conjunto* y/o la eficacia de un ambiente de aprendizaje propicio para el profesorado.
- El desarrollo, difusión y sostenimiento de una comunidad de aprendizaje docente depende del apoyo brindado por un administrador proactivo y del liderazgo docente (McLaughlin y Talbert, 2006).

La identificación de diferentes etapas y/o fases de desarrollo, independientemente de los nombres que reciba cada una de ellas y los criterios para diferenciarlas, permite clarificar así los pasos y procedimientos necesarios para alcanzar buenas prácticas de aprendizaje para docentes primero, para los estudiantes después. Aunque el foco de desarrollo de las distintas clasificaciones varía, el mero hecho de pensar en etapas da cuenta de que la CPA debe asumirse como un proceso constante que requiere de estrategias continuas a lo largo del tiempo. Al igual que cualquier otro proceso de

cambio cultural, el paso entre una fase y otra insume esfuerzo, tiempo y dedicación. En este sentido el papel del liderazgo resulta, como se verá a continuación, determinante.

4.2.3. El papel del liderazgo

Al igual que ante cualquier otro proyecto o proceso de mejora, el desarrollo de la CPA no puede pensarse sin el apoyo y la implicación absoluta de liderazgo en todos los niveles (Mulford y Silins, 2003). En esa dirección, Louis y Kruse (1995a) resaltan que el director o el equipo directivo debe encarar una serie de iniciativas para fortalecer, por un lado, un fuerte sentido de comunidad a la vez que incentivar propuestas de aprendizaje para los docentes.

En orden a ello y como primera medida, quienes ocupan posiciones de liderazgo necesitan estar firmemente convencidos y comprometidos con la idea de la CPA, manteniendo altas expectativas de desarrollo en todo momento (Molina, 2005). Incentivar y estimular positivamente a todos los miembros de la comunidad educativa en esa dirección se vuelve entonces una tarea esencial por parte del líder. Precisamente en esa dirección se manifestaban Bolam y otros (2005) cuando concluían que resultaba muy necesario que los líderes realizaran un uso explícito de la idea de la CPA y su terminología afín, en orden a generar una comprensión general de sus propósitos y alcances.

Nuevamente y al igual que en muchos otros aspectos, la experiencia de Wisconsin se erige como precursora de algunas de las ideas más relevantes sobre la cuestión del liderazgo (Louis y Kruse, 1995a). Las mismas fueron organizadas bajo ciertas conceptualizaciones generales tal como se muestra a continuación.

- *Liderazgo en el centro.* El liderazgo debe posicionarse “en el centro” o en medio de los profesionales y no “arriba” de éstos. Se relataba a modo de ejemplo que en algunos de los casos estudiados el director habían trasladado su escritorio a la sala de profesores, mientras que en otro centro un coordinador mudó su oficina para que pudiera estar más accesible y visible para el profesorado. De esta manera, liderar desde el centro implicar *estar* en el centro, ya que representa una actitud abierta y favorecedora de un liderazgo democrático y compartido.
- *Apoyo a la docencia.* Es evidente que en una comunidad que aboga por el aprendizaje profesional de los docentes debe estar acompañado por un liderazgo que estimule intelectualmente al profesorado, y atienda a sus necesidades individuales. Para ello se requiere que el liderazgo “*preste atención al desarrollo individual del docente en relación a su práctica de aula*” (Louis y

Kruse, 1995b, p. 259), así como también a generar un clima en el cual la enseñanza sea visualizada como problemática y por tanto los docentes se sientan cómodos ante las solicitudes de ayuda.

- *Visión de comunidad profesional.* Los líderes modelan los comportamientos que se dan al interior de una comunidad profesional generando una cultura visible a través de “procesos de comunicación de ideas, ideales, preocupaciones compartidas e intereses” (Louis y Kruse, 1995b, p. 260). Una CPA democrática, afirman las autoras, da lugar al disenso y al debate entre los miembros.
- *Liderazgo intelectual.* Si la adquisición y aplicación de nuevos conocimientos es uno de los rasgos más esenciales de una CPA, el liderazgo debe estimular la indagación, generar espacios para que fluyan nuevas ideas y conocimientos, a la vez que potenciar la reflexión sobre la práctica, en un clima que valore la necesidad de contar con datos como fuente de evidencia.
- *Gestión de conflictos.* La reflexión constante sobre la práctica implica un desafío al status quo y un cuestionamiento a las decisiones y actividades diarias. Todo ello conduce a cierto grado de conflicto que un buen líder debe saber gestionar mediante instancias que reencaucen los disensos en instancias de discusión y debate.
- *Inclusión.* Para evitar la fragmentación de la comunidad, es importante generar estrategias para que todos los profesionales (y no simplemente los más entusiastas con la idea) puedan ser miembros activos en ella. Una de las principales tareas de liderazgo será entonces generar estrategias para expandir a la CPA a nuevos miembros.

Desde un enfoque especialmente preocupado por la incidencia del liderazgo en la creación y desarrollo de una cultura de aprendizaje en el centro, Bolam y otros (2005) destacaban también diferentes procesos y cualidades asociadas a los líderes de las llamadas CPA eficaces. En concreto, señalaban aquellas estrategias que conducían a sostener el aprendizaje en todos los niveles y a todos los miembros de la comunidad.

- *Liderazgo orientado hacia la indagación.* Esto supone promover la investigación y la evaluación por todo el centro, a nivel de departamento y en cada una de las aulas de clase. Implica asimismo un enfoque que privilegie la recopilación, el análisis y el uso de datos como evidencia, así como también el uso de resultados de investigaciones generadas y producidas por agentes externos a la escuela.
- *Gestión y coordinación del aprendizaje profesional.* Garantizar buenas alternativas de desarrollo profesional supone algo más que ofertar cursos o seminarios dentro del centro. Significa también otorgar al profesorado la

oportunidad de decidir los contenidos de la formación atendiendo a la realidad de sus aulas, adoptando decisiones que reviertan en un sentido de responsabilidad por los resultados de aprendizaje de su alumnado.

En línea con estos planteamientos, Mitchel y Sackney (2000) aconsejaban por ejemplo que los líderes debían contar con un “agente de aprendizaje” (*learning agent*), es decir, alguien que promueva espacios para el aprendizaje colaborativo, que facilite la conexión con otras escuelas o redes de aprendizaje, que estructure oportunidades de formación para el resto del plantel docente, y que estimule al profesorado con preguntas clave y reflexiones metacognitivas.

Sin embargo, es evidente que todas estas estrategias focalizadas en el desarrollo de diversas oportunidades de aprendizaje para el profesorado deben gestarse conforme a un clima de cordialidad, respeto, confianza y apoyo. Por ello muchos autores enfatizan la “dimensión humana” del liderazgo (Bolam et al., 2005; DuFour et al., 2010).

Desde esa perspectiva, algunos autores hablan de fomentar dinámicas de grupo y patrones de interacción en los que todos los profesionales se sientan protegidos y emocionalmente resguardados (Mitchell y Sackney, 2000); otros atribuyen importancia al concepto de “responsabilidad recíproca” (*reciprocal accountability*) a través de la cual el líder debe responsabilizarse no solo de exigir mejores competencias docentes, sino también de brindar las oportunidades y capacidades para que los docentes puedan desarrollarlas satisfactoriamente (Elmore, 2006).

Se ha comentado ya que la comunicación eficaz es un factor clave de desarrollo de una CPA. Un buen líder, por su parte, debe transmitir con claridad y de forma consistente cuáles son los propósitos de la escuela. DuFour y sus colegas (2010) explicaban que la comunicación más poderosa es simple y sucinta: se trata de repetir las mismas ideas en cada oportunidad que sea posible. Esto debe ser acompañado de sistemas y estructuras que promuevan prioridades, monitoreando al mismo tiempo aquello que resulta esencial. De esta manera afirmaban que *“los líderes deben darse cuenta que lo más importante de la comunicación es la congruencia entre sus acciones y sus palabras”* (DuFour et al., 2010; p. 36).

Otra de las dimensiones “humanas” que debe ser tomada en cuenta frente al desarrollo de una CPA -como ante cualquier otro proyecto o estrategia de mejora- es atender a las emociones que suscitan los procesos de cambio. La complejidad de esta tarea puede abordarse mediante el desarrollo de relaciones sociales sólidas y sinceras, por las cuales los docentes sientan la suficiente confianza para manifestar inquietudes, dudas o incluso críticas al equipo directivo (Bolam et al., 2005). Cuando al mismo tiempo se incentiva al

profesorado a adoptar roles de liderazgo en su centro, la resistencia al cambio también puede minimizarse (Crowther, Kaagen, Ferguson, y Hann, 2002; Harris, 2003c).

Si la participación democrática y activa de todos los miembros de la comunidad escolar en las decisiones del centro es un elemento esencial de la CPA, el liderazgo docente es, por consiguiente, un factor clave de su desarrollo. De esa manera, el poder compartido y la delegación de responsabilidades son también procesos a promover una CPA (Louis et al., 1995; Newmann, 1994). En esa misma dirección, la investigación ya ha demostrado y con creces que el liderazgo distribuido está fuertemente asociado a las CPA (Louis y Marks, 1998) como condición pero también como resultado de su desarrollo (Morrisey, 2000). En algunas ocasiones, dicho liderazgo distribuido se fomentaba abiertamente por medio de prácticas en la que los miembros de los equipos directivos actuaban como mentores de otros docentes o bien ejercían su influencia mediante procesos de coaching (Bolam et al., 2005).

Por otra parte, los líderes que dirigen el desarrollo de una CPA se enfrentan también a una serie de tensiones como por ejemplo decidir entre incentivar una participación voluntaria en proyectos de formación, o bien demandar la implicación en ellos como requisito obligatorio (McLaughlin y Talbert, 2006). Se enfrentan también con una tensión similar que les hace elegir entre iniciar una CPA con profesores novatos y proclives a colaborar, o forzar a los veteranos que pudieran ocasionalmente resistirse a ello. Asimismo, los líderes deben encontrar la manera de sincronizar el desarrollo de las pequeñas sub-comunidades docentes en un centro (por grado, por departamento, por asignatura) con el desarrollo de la comunidad escolar en su conjunto.

En pocas palabras y a modo de síntesis, el rol de un director, miembro del equipo directivo o cualquier otro docente que actúe como principal motor de una CPA debe enfocarse a desarrollar una cultura colaborativa enfocada en el aprendizaje, garantizando los aspectos organizacionales y estructurales del centro que permitan a todos los miembros de la comunidad educativa a participar en ella. En definitiva, deben promover, evaluar y sostener explícita y abiertamente a la CPA, sobre una base de confianza, apoyo y liderazgo distribuido (Bolam, Stoll y Greenwood, 2007).

4.3. MODALIDADES DE TRABAJO EN UNA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE

Comprender en profundidad en qué consiste y cómo funciona una CPA en la práctica supone conocer también algunas de sus dinámicas de trabajo internas más habituales. En otras palabras, cuáles son las formas de trabajo colaborativo que adopta el profesorado y mediante qué mecanismos aprenden como parte de dichos esfuerzos.

Interesa saber, en definitiva, qué es lo que sucede cuando los miembros de la comunidad profesional de aprendizaje se juntan: ¿de qué hablan? ¿A través de qué mecanismos aprenden? ¿Cuáles son, en concreto, las expresiones del aprendizaje colaborativo en la práctica?

Este apartado pretende organizar las respuestas a estas interrogantes a partir de lo que ya sabemos como resultado de investigaciones previas. Conocer estos procesos permitirá también definir con mayor precisión cuáles son las estrategias y condiciones que acompañan al desarrollo de la colaboración y al aprendizaje en los centros. Se hará referencia, en este caso, a (a) las características del trabajo colaborativo, a (b) los procesos de indagación sobre la práctica, (c) los proyectos de investigación-acción, y (d) las redes de aprendizaje.

4.3.1. El trabajo colaborativo entre el profesorado

Para comenzar conviene advertir primero que muchos investigadores utilizan los términos de “colaboración” y “colegialidad” de forma indistinta. Sin embargo Michael Fielding (1999) diferencia por ejemplo ambos conceptos para ahondar en sus posibles implicancias prácticas. En este caso, el autor entendía que la colaboración está dirigida por un conjunto de preocupaciones comunes, funcionales y fuertemente enfocadas en resultados bien definidos. Quienes se implican en actividades colaborativas son percibidos como fuentes o recursos de información o ayuda por los demás miembros, con lo cual Fielding argumenta que la colaboración es una forma plural de individualismo en la que el trabajo conjunto solo tiene sentido por estar al servicio de un fin concreto y delimitado en el tiempo. Cuando éste se satisface, la colaboración suele hacerse más tenue y tiende a desaparecer. La colegialidad, en cambio, emerge como un aspecto más robusto del trabajo colectivo dado que está basada en ideales y aspiraciones compartidas en la que las metas son social y mutuamente valoradas. En ese sentido, la colegialidad es más profunda, duradera, y sus productos son por ende más robustos.

En esta tesis, sin embargo, colegialidad y colaboración serán en principio utilizadas de forma indistinta para hacer referencia a distintas formas de trabajo conjunto entre el profesorado, guidas por objetivos comunes que suponen, en mayor o menor medida según el caso, valores e ideales compartidos.

Si la colaboración entre el profesorado es uno de los pilares sobre los cuales se asienta el concepto y el desarrollo de una CPA, resulta clave pues conocer algunas de las experiencias y/o elaboraciones teóricas más importantes que se han generado en torno a ella. Estudios ya comentados como los de Lortie (1975) o Rosenholtz (1989) indicaban que los niveles de aislamiento e individualismo docente eran notablemente elevados en

las escuelas y, en consecuencia, eran pocas las posibilidades de encontrar formas de trabajo colaborativas entre el profesorado. A partir de esas experiencias, la colaboración comenzó a esbozarse como una problemática que merecía ser considerada en relación, por ejemplo, a los esfuerzos de cambio y mejora educativa.

En un trabajo que puntualizó los problemas de la colaboración en las escuelas, Fullan y Hargreaves (1997) se preguntaron por qué los docentes no suelen colaborar entre sí durante su labor diaria. Entendían que dicha resistencia podía tener que ver con diferentes miedos: el miedo a ser acusado de presumir por compartir prácticas exitosas, el miedo a que les robasen una idea propia, o el miedo a que se les juzgue de incompetentes por pedir ayuda a un colega. Asimismo, identificaban ciertos elementos organizativos en las escuelas como el contar con edificios aislados, la forma de distribuir las aulas y demás características arquitectónicas que favorecen el individualismo. Los autores alegaban que a causa de todo ello se institucionaliza el conservadurismo en las escuelas, ya que se restringe el acceso a nuevas ideas y prácticas que puedan brindar modos de hacer las cosas mejor.

Argumentaban además que si los docentes se enfrentan con mayores expectativas depositadas en su trabajo desde la opinión pública, con más demandas desde la administración, y con la creciente sobrecarga de innovaciones y reformas, es importante que trabajen y planifiquen más con sus compañeros en vez de tratar de hacer frente a las exigencias que se les plantean por sí solos (Fullan y Hargreaves, 1997). De esta manera, los profesores hablaban de una “profesionalidad interactiva” que supone culturas de trabajo cooperativas en las que exista una búsqueda incesante de nuevas ideas, dentro y fuera de propio ambiente de trabajo. En cierta medida, contraponían la ética del cuidado a la ética de la responsabilidad: si ésta última es una justificación administrativa para colaborar con los compañeros, la primera es la que debería imperar en los centros.

A su vez, explicaban algunas incipientes modalidades de trabajo colaborativo que, a menudo, entorpecen un desarrollo genuino y productivo de la colaboración en las escuelas. En ese sentido, hablaban del fenómeno de la “balcanización”, proceso por el cual los profesores se relacionan con algunos colegas de forma estrecha, pero organizados en grupos separados y que pueden competir entre sí. En este tipo de culturas el profesorado vincula su identidad a grupos concretos de pertenencia, y no al centro en su conjunto, lo cual puede derivar en actitudes de indiferencia con respecto a profesores que no pertenecen a dicho grupo. Esto a su vez puede llevar a una ruptura en la continuidad del seguimiento de los estudiantes.

Otro de los ejemplos de culturas que atentan contra el buen desarrollo de la colaboración es la llamada “colaboración cómoda”. Recibe ese nombre porque no suele

afectar los fundamentos, ni los principios, ni la ética de la práctica, sino que queda relegada a simples consejos, comunicaciones sobre rutinas útiles o intercambios sobre recursos. Al no afectar ni los propósitos ni los valores que rigen la enseñanza, se trata de una colaboración cortoplacista y pragmática.

Por último, estos profesores señalan a la “colegialidad artificial” como “*un conjunto de procedimientos formales, específicos y burocráticos*” (Fullan y Hargreaves, 1997, p. 87) en las que se pretende controlar y regular a los intercambios entre el profesorado. Ejemplo de ello podrían ser instancias en las que se promueven planificaciones conjuntas, diseños curriculares compartidos u otras actividades que afectan la gestión en el nivel de la escuela. Según los autores, esta colegialidad puede utilizarse en un primer momento para “llevar” la colaboración allí donde nunca ha existido. Sin embargo, aun siendo positiva en una etapa preliminar, puede terminar desmotivando al profesorado o favoreciendo formas de colegialidad superfluas.

Para ese entonces, comenzaba a gestarse un trabajo que generó también un profundo impacto en materia de colaboración docente. La publicación de la profesora Judith Little (1990) identificaba distintas fases en el desarrollo de colaboración entre el profesorado, a partir de una serie de estudios de caso sobre grupos e interacciones docentes desde una perspectiva etnográfica. Tomando a la colaboración como sinónimo de colegialidad, se consideraba que esta última puede servir para impulsar el cambio o bien conservar el presente y por tanto no se la puede considerar una estrategia de mejora en sí misma.

Es por ello que Little se encargó de analizar el contenido y las formas que adoptaban las interacciones para determinar si se trataba de una colegialidad sólida o débil. La hipótesis principal de la autora radicaba en considerar que muchas veces la interacción entre docentes perpetúa el aislamiento o la cultura individualista y conservadora de la que hablaba Lortie (1975) en su momento. En ese sentido, exploró las condiciones en las cuales los profesores actúan como colegas en una comunidad, y construyó una tipología de etapas para demostrar cómo los profesores pueden atravesar distintos momentos que van desde una independencia plena a relaciones de interdependencia. Se ilustra así un continuum de relaciones colegiadas que van desde la independencia a la interdependencia.

Las etapas se clasifican en cuatro:

1. *Narraciones y exploraciones para obtener ideas (Storytelling and scanning for ideas)*. La autora denomina de esta manera a los contactos ocasionales entre docentes que sirven para satisfacer alguna necesidad con alguna idea, solución o sugerencia específica. Los encuentros entre profesores son oportunos: los intercambios se suceden rápidamente para obtener información concreta. Puede

haber mucha camaradería, simpatía e incluso apoyo moral, pero el contenido de la relación colegiada es social o interpersonal. Por otra parte, si bien la narración de relatos anecdóticos es una forma de recuperar la cultura de la escuela, no deja en evidencia los principios que subyacen a la actuación de los docentes. Por eso la narración de relatos por sí solo como única y exclusiva interacción entre docentes sirve más para sostener y no para alterar los patrones de la práctica de enseñanza.

2. *Ayuda y consejo (Aid and assistance)*. Es muy frecuente, explica Little, que los docentes esperen que otros den asistencia o ayuda cuando así lo requieran, pero se cuida mucho el límite entre ofrecer consejo cuando se pide o interferir en el trabajo de otros de manera voluntaria. Este tipo de interacción no es entonces muy constructiva en tanto la discusión sobre la enseñanza es difícil de separar de los juicios sobre las competencias de los docentes. Los profesores quedan muy expuestos a una baja en el autoestima o posición profesional, dado que los temas se tratan sobre la base de la asimetría en el estatus docente. Aprender exclusivamente sobre la base de las preguntas impide generar una cultura compartida: todo es uno a uno y por tanto se continúa promoviendo el individualismo. Se dan consejos de manera periódica, lo cual atomiza y fragmenta la práctica.
3. *Compartir (Sharing)*. El intercambio de material, ideas y/o estrategias de manera rutinaria permite que, en cierta medida, la enseñanza se vuelva un poco más pública, un poco menos privada. Se generan así posibles cimientos para desarrollar discusiones y debates productivos. Aun cuando compartir recursos expande la cantidad de herramientas y estrategias colectivas, la profesora advierte que en culturas colaborativas débiles el compartir puede tornarse una competencia.
4. *Trabajo conjunto (Joint work)*. Este concepto está estrictamente reservado para aquellos intercambios que implican la responsabilidad compartida ante la enseñanza, partiendo de concepciones colectivas sobre la autonomía profesional y basándose en un fuerte apoyo a las iniciativas docentes y al liderazgo referido a la práctica profesional. En cierta forma, la colegialidad como trabajo conjunto anticipa la acción colectiva genuina, es decir, la toma de decisiones conjuntas ante una acción o determinación de prioridades que luego sirven de guía para las elecciones individuales de los docentes. En este caso los profesores comprenden que para hacer más eficaz la práctica es necesario contar con la contribución de todos los miembros del cuerpo docente, y que la complejidad de la tarea también lo requiere. La colegialidad como trabajo conjunto requiere de

una buena organización estructural de la tarea, tiempos, espacios y otros recursos.

De alguna manera, el continuum que presenta Little (1990) sirve como una buena guía para comprender la intensidad y los alcances de los distintos tipos de colaboración docente. La autora abogaba, en definitiva, por una cultura colaborativa en las escuelas en las que *“la enseñanza de cada profesor es problema de todos, y el éxito de cada profesor es responsabilidad de todos”* (Little, 1990, p. 523). En esa dirección, concretaba dos cuestiones esenciales:

- a) *Sobre las normas colegiadas y las creencias sobre los alumnos*: las preferencias, las elecciones y las acciones que deciden emprender los docentes dan cuenta de sus concepciones acerca de la infancia o la juventud. Es importante cuidar que la colegialidad no promueva creencias que no favorezcan el aprendizaje de los alumnos.
- b) *Sobre las experiencias significativas*: las capacidades intelectuales y las disposiciones que los docentes ponen en juego durante su trabajo son fundamentales. La autora advierte que el compartirlas con otros no supone necesariamente una mejora. Porque puede prevalecer el desarrollo creativo de buenas tomas de decisiones, o el refuerzo mutuo de hábitos pobremente informados.

Se supone que al promover el trabajo colegiado, los centros pueden hacer un mejor uso del conocimiento práctico de los docentes, el cual se incrementa cuando entran en juego múltiples experiencias de aula. En esa dirección, Little recomendaba tener siempre en cuenta cuatro aspectos de la comunidad profesional que hacen a un buen desarrollo del trabajo conjunto entre docentes: el número y la heterogeneidad de los grupos de referencia significativos en las escuelas; las diferencias entre los grupos en relación a las creencias personales sobre la práctica y al estatus institucional; las múltiples afiliaciones del profesor individual en la escuela y en comunidades profesionales más amplias; y el grado de concordancia entre grupos de referencia que ocurren naturalmente y la colaboración que se promueve al servicio de programas o iniciativas especiales.

A modo de conclusión, Little opinaba que las escuelas, además de insistir en la importancia del trabajo colegiado, deben dar razones suficientes para ello. ¿El trabajo colegiado va a mermar las incertidumbres del aula o las va simplemente a exponer? La autora recordaba así que *“la persistencia de la privacidad está basada en la organización del trabajo docente y en la inmediatez y fluidez de la experiencia de aula”* (Little, 1990, p. 526).

Años más tarde, esta autora continuó indagando y delimitando cada vez más a la colaboración entre profesores como objeto de estudio. En una investigación que se basó en grabaciones de interacciones entre profesores de matemáticas y lengua en dos institutos de secundaria, Little (2002) registró ciertos dilemas analíticos y oportunidades de aprendizaje que surgían a partir de dichos intercambios. El foco estaba puesto en descifrar cómo los grupos de profesores que se consideraban colaborativos podían producir o apoyar la mejora en la enseñanza a través de comunidades profesionales.

A Little le interesaba entonces determinar cuáles eran los aspectos de la práctica docente que aparecían representados por la forma en la que se abordaban los tópicos en las conversaciones, y cuáles eran las facetas de la enseñanza que quedaban en evidencia en la interacción entre docentes y eran susceptibles de usar como recurso para el desarrollo de los profesores. De alguna manera, quería comprender cómo se hacían manifiestos los imperativos, los dilemas, las rutinas y los recursos de la práctica de aula en las interacciones entre los docentes.

Según la autora, la representación selectiva y parcial de la práctica de enseñanza y los procesos de aprendizaje puede servir a dos propósitos bien distintos. El contenido de los intercambios puede interpretarse como un problema, o como un recurso de aprendizaje para el profesorado. Así, la autora afirmaba que hay que tratar a todo lo que se dice *“como evidencia de lo que se sabe y como potencial recurso para el aprendizaje”* (Little, 2002, p. 932).

Para explicar las relaciones entre comunidad docente, desarrollo del profesorado y mejora de la práctica, Little ofrecía un marco conceptual compuesto de tres elementos:

- *Representación de la práctica.* ¿Cómo se transmite y comparte la práctica docente? La autora aludía así a la importancia de las formas en las que los profesores representan su práctica: qué aspectos muestran y cuán completa y específica es esa muestra. ¿La práctica se muestra simple o compleja? ¿Qué elementos se dan a conocer?
- *Orientación a la práctica (y la problemática de mejora).* En este caso interesa destacar si los intercambios docentes reproducen, cambian y/o mejoran la práctica. Little consideraba también fundamental identificar si las reflexiones suelen ser sucedidas por instancias de improvisación o de invención. En otras palabras, si los docentes aprovechan las oportunidades para crear y construir con fundamento a partir de los contenidos de las interacciones.
- *Normas de interacción.* Este concepto es clave puesto que permite comprender si la interacción docente favorece o no el aprendizaje y la mejora de la práctica de enseñanza. En ese sentido, Little sugería que deben contemplarse las

estructuras y los procesos de participación, y en qué medida éstas se enfocan en las pautas de conversación y en las normas que rigen la práctica profesional. Se trata, en definitiva, de determinar si todas estas estructuras y normas de interacción conducen a estrategias que permiten indagar y mejorar la práctica docente.

Estos tres elementos ofrecen entonces un marco para describir y analizar los recursos para el aprendizaje docente en el trabajo colaborativo diario del profesorado. Así, Little afirmaba que

Las dinámicas de una comunidad profesional serán evidentes en cualquier interacción, y es en los intercambios cotidianos y comunes entre profesores en donde se forja la comunidad profesional y donde se brindan o no oportunidades para el aprendizaje docente (...) observando detallada y sistemáticamente a los intercambios constantes que los profesores realizan entre ellos. (Little, 2002, p. 920)

Entre otras conclusiones generadas, vale la pena destacar que no todas las comunidades profesionales fuertemente asentadas presentaban una inclinación pertinente hacia una práctica orientada al cambio o la mejora. Al mismo tiempo, Little aseguraba que resulta importante analizar las normas de interacción así como indagar acerca de cómo las convenciones del lenguaje, la estructura de la participación y las normas profesionales habilitan o inhiben nuevas posibilidades de práctica o indagación sobre la enseñanza.

Una experiencia similar surgió de la mano de Little y Horn (2007), al analizar grabaciones de conversaciones entre docentes. Se procuraba en este caso y siguiendo una perspectiva similar, conocer las condiciones que habilitan conversaciones que alientan el desarrollo profesional, la comunidad profesional y el fortalecimiento de la práctica de aula. Las autoras entienden que para que las conversaciones entre los docentes sean parte y a la vez generen comunidades profesionales sólidas, deben cumplir las siguientes condiciones:

1. Desarrollar la motivación y los recursos para aprender en y desde la práctica de enseñanza.
2. Alentar, con recurrente frecuencia, diálogos relativos a la experiencia de clase y a los problemas en la enseñanza, abordados con especificidad y transparencia.
3. Identificar, elaborar y reconceptualizar los problemas de la práctica y, a partir de ellos, exponer o generar principios sobre la práctica.

En este caso, las profesoras rescatan un proceso que denominaron “normalización de los problemas de la práctica”, mediante el cual ciertos comentarios o respuestas de los docentes definen a un problema como algo “normal”. Esto suele suponer apoyo y reaseguro para quien lo comenta, a la vez que establece cierto grado de solidaridad e

identificación entre docentes. Es decir que cuando un profesor narra un problema que le ha acontecido y otros colegas responden con comentarios del estilo “*no te preocupes, es habitual*” o “*nos ha pasado a todos*”, queda evidenciado este proceso (Little y Horn, 2007).

Sumado a ello, las autoras diferencian las distintas funciones que puede tener este proceso de normalización en tanto puede dar importancia al problema o desestimarlos, lo cual deriva en considerar o no a la enseñanza como *objeto de atención colectiva*. En este último caso, se toma el problema como punto de partida para generar discusiones profundas a partir de las cuales se pueden derivar ciertos principios de actuación para la enseñanza.

Con este enfoque lo que se pretende es comprender cómo se desenvuelven los problemas de la práctica: si es mediante explicaciones breves, superficiales o aforismos; o si se formulan preguntas para indagar con mayor profundidad en el problema, lo cual habilita un fuerte análisis y discusiones sobre la práctica que pudieran luego generalizarse a otros problemas.

Esta última alternativa permite que los profesores generen cierta teoría sobre su práctica, conectando situaciones concretas de la experiencia cotidiana a principios generales de la enseñanza que son válidos para ese grupo de profesores, a través de procesos de reflexión e indagación sobre la práctica. En concreto, se supone que es mediante los procesos de normalización, especificación y generalización de problemas que los docentes exponen (y transforman) su razonamiento pedagógico.

Es evidente que todas estas investigaciones arrojan algunas cuestiones clave en relación a cuáles son las modalidades de trabajo colaborativo que más inciden en un aprendizaje docente y, por consiguiente, en una mejora de la práctica de enseñanza. Sabemos, sin embargo, que para que dicho trabajo colectivo sea realmente significativo y eficaz, debe pensarse en términos de culturas escolares colaborativas, y no simplemente en estrategias o actividades colegiadas fragmentadas.

En torno a esta cuestión se expresaban Mitchell y Sackney (2000) cuando explicaban que desarrollar una cultura colaborativa en los centros supone:

- que tanto políticos y otros líderes educativos se manifiesten a favor del trabajo colaborativo;
- promover oportunidades de colaboración en las estructuras formales de las escuelas;
- capacitar y entrenar a las personas para que sepan trabajar en equipo;

- que los directores perciban a la colaboración como una competencia docente importante y susceptible de ser evaluada; e
- incentivar a los profesores a comprometerse en la recolección de datos, el análisis y la interpretación sobre cuestiones comunes.

Lo que caracteriza a las culturas de colaboración no son entonces las reuniones o procedimientos burocráticos, ni la organización formal de la escuela. Son en cambio cualidades, actitudes y conductas generalizadas que abarcan todos los momentos, todos los días y todas las relaciones entre los docentes (Fullan y Hargreaves, 1997). Por lo tanto, la ayuda, el apoyo, la valoración y la confianza deben imperar y estar en el centro de todo esfuerzo por establecer la colaboración como seña de identidad de un centro.

4.3.2. La indagación sobre la práctica

Otro de los ejes sobre los cuales se esgrime una CPA y que se ha ya mencionado a lo largo del trabajo consiste en la llamada indagación sobre la práctica, conocida en inglés como “inquiry”. En uno de los primeros escritos sobre el tema y considerado como referente en este aspecto, John Dewey (1938) explicaba que la indagación comienza ante alguna situación de incertidumbre y/o duda. Primero, se juzga a una situación como problemática para posteriormente determinar la naturaleza de dicha problemática, lo cual supone definir bien el problema. En ese sentido, requiere recolectar suficiente información para etiquetar el problema acordemente. Según Dewey, esta es, esencialmente, la lógica de la indagación ante la resolución de problemas.

Retomando estos planteamientos, Johnston (2009) agregaba que para Dewey, la indagación es un proceso que supone:

1. Transformar situaciones problemáticas en fenómenos abordables, comprensibles y gestionables. Cuando se indaga, se desarrollan distinciones y relaciones de la situación que nos permiten ver a través de los problemas.
2. Utilizar el sentido común y el estudio de las ciencias para poder nutrirse de distintas técnicas a hora de interpretar y resolver un problema.
3. Concebir a los procesos de indagación pasadas como “contextos” para futuras indagaciones. Esto implica usar lo que ya se ha aprendido en resoluciones de problemas presentes y futuros.
4. Comprender además que toda indagación es transformativa: implica discriminar, analizar y relacionar para guiar el proceso de resolución de problemas.

Otro de los grandes teóricos sobre el tema de la indagación fue Donald Shön (1987) quien en su famoso trabajo sobre la práctica reflexiva, ofrecía algunos conceptos que

resultaron posteriormente relevantes en la demarcación del concepto de indagación sobre la práctica. Shön especificó tres procesos en relación al aprendizaje que se deriva de una práctica profesional:

- *Conocimiento desde la acción.* Se refiere a un tipo de conocimiento que se revela en nuestras acciones inteligentes. Son aquellas acciones observables y públicas que suelen abarcar habilidades físicas como realizar operaciones o analizar un cuestionario. En ambos casos, el conocimiento se da en la acción: los saberes de la persona quedan revelados o visibles a través de performances espontáneas que dan cuenta de la habilidad de la persona. Por lo general, son difíciles de expresar verbalmente, aunque se pueden describir conocimientos tácitos e implícitos sobre dichas acciones.
- *Reflexión en y durante la acción.* A menudo, cuando alguna acción tiene un mal resultado, se mira hacia atrás para intentar descubrir cómo el conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado, y/o erróneo. Dicha reflexión no tiene una conexión directa a la acción presente pero, alternativamente, se puede reflexionar durante la acción sin interrumpirla. En este caso, el pensamiento sirve para reformar lo que se está haciendo mientras se está realizando la acción, y suele ser puesto en práctica por los distintos profesionales en situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto.
- *Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.* Estos procesos de reflexión son los que se desarrollan con posterioridad a la acción. En este caso, la reflexión está dirigida a las características y procesos de la acción, y los pensamientos que emanan de ello conforman un elemento fundamental en los procesos de aprendizaje permanente. Aquí, el práctico pone en juego sus propios esquemas de pensamiento, teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad que le han valido para interpretar e intervenir en la acción pasada.

Estos procesos de reflexión están enmarcados en contextos social e institucionalmente estructurados compartidos por una comunidad de prácticos. El práctico competente es percibido como aquel que sigue las reglas de la recolección de datos, realiza inferencias a través de ellos y evalúa distintas hipótesis, lo cual le permite realizar conexiones claras entre situaciones que se le presentan y un cuerpo preexistente de conocimiento profesional.

Un tiempo después y desde esta misma perspectiva, Fullan (1993) indicaba que una organización exitosa e innovadora descansa sobre la base de un grupo de gente que puede realizar aprendizajes complejos de manera espontánea. Así, citaba que la

indagación a lo largo de la vida es una de las características necesarias en contextos de complejidad creciente y cambios constantes.

La estrecha vinculación entre la indagación y las organizaciones que aprenden en la sociedad del conocimiento es también abordada por Collinson y Cook (2007), quienes vuelven a resaltar la importancia de fomentar el deseo de seguir aprendiendo como actitud duradera a lo largo de la vida. En el escenario escolar, los autores diferencian los procesos de indagación formal e informal entre docentes. Si bien los cuestionamientos y las reflexiones espontáneos sobre la realidad de las aulas son comunes y frecuentes, la indagación formal se caracteriza por contribuir a un análisis de clases en el que participan sistemáticamente un grupo amplio de docentes con el objetivo de mejorar los procesos de comprensión y aprendizaje del alumnado. Destacan asimismo que todos los procesos de indagación sobre la práctica se inician a partir de un dilema y con una necesaria cuota de curiosidad.

En los últimos años, las producciones sobre el desarrollo del profesorado y el cambio educativo han hecho numerosas apelaciones a la práctica reflexiva de los profesores, intentando introducir así la idea de la “cultura de la indagación” en las escuelas. Recientes investigaciones subrayan la necesidad de que el aprendizaje tenga lugar en y a través de la práctica profesional, siendo resultado de una combinación entre el conocimiento sobre la enseñanza, el conocimiento sobre la materia y el conocimiento sobre grupos concretos de aprendizaje (Little, 2003). Es por ello que muchos asesores de escuelas en procesos de cambio diseñan instrumentos y protocolos que permiten estructurar la revisión del trabajo de los estudiantes y otros datos relacionados con el aprendizaje de los alumnos.

De alguna manera, se ha desplazado el acento de lo que los profesores hacen a lo que los profesores saben: sus fuentes de conocimiento y la influencia de éstos en su trabajo dentro del aula (Cochran-Smith y Lytle, 2003). Partiendo de un enfoque esencialmente constructivista, es sabido que el aprendizaje de los profesores tiene lugar a lo largo del tiempo y no tanto en momentos puntuales y aislados. Si además el aprendizaje se construye en la intersección entre las viejas creencias y las nuevas ideas sobre la enseñanza, resulta también fundamental revisar los conocimientos y las experiencias previas que los profesores traen a las nuevas situaciones de indagación y reflexión sobre la práctica.

Algunos enfoques sobre el desarrollo profesional y la indagación sobre la práctica están cada vez en mayor consonancia con planteamientos democráticos que abogan por el cambio y la justicia social (Chubbuck, 2010; Cochran-Smith, 1999, 2004, 2010). Esto se debe a que favorecen una actitud indagadora que vela por altos niveles de aprendizaje

para todos y cada uno de los estudiantes, apelando al crecimiento y el desarrollo integral tanto de docentes como alumnos.

En el marco de una investigación de tres años de duración en la que se procuró desentrañar la relación entre la reflexión, el conocimiento y la práctica profesional de indagación en comunidades educativas urbanas y en el ámbito universitario, Cochran-Smith y Lytle (2003) decidieron acuñar el término de “indagación como actitud”. El término, según estas profesoras, permite alcanzar una comprensión más amplia de la relaciones entre el conocimiento y la práctica, así como sobre el modo en el que la indagación produce información. Se pretendía, en definitiva, conocer cómo aprenden los profesores mediante este método dentro de sus escuelas.

En esa dirección, se defiende la idea de que el conocimiento que precisan los docentes para enseñar bien se genera cuando estos consideran a sus propias aulas y centros como lugares de investigación explícita. La teoría generada por otros se usa como material que sirve para generar interrogantes e interpretaciones sobre la propia práctica. Los profesores construyen así conocimiento localizado mientras trabajan en el contexto de comunidades indagadoras que teorizan y elaboran su trabajo cotidiano, pero conectándolo a la vez con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios. En concreto, se considera que a través de la indagación los profesores pueden cuestionar sus propios conocimientos, su práctica de enseñanza y la de otros, lo cual permite que de esta manera establezcan una relación diferente con el conocimiento.

En este trabajo se introduce además la metáfora de la “indagación como posición” para describir la postura, la orientación o la mirada que adoptan los profesores frente al conocimiento, la relación de éste con la práctica y los objetivos de la escolarización. La idea de la indagación como posición busca diferenciarse además de la noción y los usos de la indagación como proyecto limitado en el tiempo dentro de un programa de formación. Adoptar esta posición supone, en cambio, que los profesores trabajan al interior de una comunidad de indagación para generar conocimiento local, prever su práctica y teorizar sobre ella interpretando las conclusiones y las investigaciones de otros. El trabajo en esta comunidad es de índole social y política ya que implica el cuestionamiento de los procedimientos tradicionales de la escolarización, de los modos en los que se construye, evalúa y usa el conocimiento, y de los roles individuales y colectivos de los docentes a la hora de hacer efectivos los cambios. Es por ello que la actitud indagadora proporciona los fundamentos para operar dentro de las culturas cambiantes de la reforma escolar (Cochran y Lytle, 2003).

Las características de las comunidades de indagación, tal como las denominan las autoras, podrían sintetizarse entonces mediante una serie de atributos que implican:

- La construcción del conocimiento local como un proceso de edificación, cuestionamiento, elaboración, y crítica de los marcos conceptuales que relacionan la acción y el planteamiento de problemas con el contexto inmediato así como otros aspectos sociales, culturales y políticos más amplios.
- La no distinción entre experto y novato: ambos (docentes) deben realizar un trabajo intelectual de características similares ya que el aprendizaje se emprende como tarea colectiva.
- La construcción conjunta de conocimiento a través de la conversación y otras formas cooperativas de interpretación y análisis de datos. Los docentes hablan y escriben, haciendo de esa forma más visible sus conocimientos tácitos. Se cuestionan creencias, y generan evidencias que hacen posible la consideración de diferentes alternativas ante la resolución de problemas.
- La descripción profunda y detallada de eventos cotidianos, normas, prácticas de la enseñanza y aprendizaje, y la forma en la que todos ellos son contemplados por los miembros de la comunidad educativa.
- La develación de dichas interpretaciones de modo que resulten más visibles y accesibles y puedan, de esta manera, indicar las creencias que subyacen a los procedimientos de los distintos actores educativos.

La idea clave aquí es que los docentes teoricen constantemente sobre su práctica, negociando los significados que extraen de sus aulas mientras luchan por conectar su trabajo cotidiano con movimientos más amplios por la igualdad y el cambio social. Cuando la indagación es una actitud general ante la enseñanza, el aprendizaje, la escolarización y el liderazgo docente adoptan una faceta activista.

De hecho, las profesoras encontraron que en algunos casos cuando los profesores trabajan desde esta posición empiezan incluso a cuestionar y luego a dismantelar prácticas tradicionales ya asentadas, como por ejemplo la estratificación por niveles, las políticas de promoción y retención, los exámenes y la evaluación, la selección de libros de texto, las relaciones entre la escuela, la comunidad y la familia, etc.

En un capítulo en el que se describen los esfuerzos de mejora de 118 centros en el marco del Consorcio para la Reforma Escolar en Estados Unidos, se destaca el papel que cumplió un ciclo de indagación asociado a cada centro escolar y orientado a dirigir los esfuerzos de cambio mediante la transformación de los espacios de aprendizaje del profesorado (McLaughlin y Zarrow, 2003).

El ciclo de indagación propuesto a las escuelas participantes tenía como objetivo ayudar a los centros a plantearse, investigar y contestar preguntas relativas a prácticas y políticas de enseñanza. Constaba así de seis pasos:

1. El planteamiento del problema en términos amplios.
2. El afinamiento de la definición del problema a partir de los datos y las medidas a aplicar.
3. La identificación de metas medibles.
4. La elaboración de un plan de acción concreto.
5. El desarrollo de las acciones planificadas.
6. El análisis de los resultados.
7. A luz de la nueva evidencia, el ciclo vuelve a empezar.

A medida que se realizaba esta experiencia, se detectó que a las escuelas les faltaba esencialmente mucha confianza para efectuar cambios en la praxis, especialmente si la plantilla no tenía experiencia recopilando y analizando evidencia. Resultaba evidente que los profesores necesitaban sentirse cómodos utilizando un ciclo de indagación ya elaborado, antes de poder utilizar con confianza la información obtenida por esos medios.

Dicho ciclo de indagación supone entonces:

- Un conocimiento de la práctica que se obtiene y se filtra a través de la observación de los resultados de los estudiantes y la evidencia de los vínculos de éstos con la práctica;
- la generación y el uso de datos procedentes del centro que precede a la producción sistemática de conocimientos sobre los resultados por aulas;
- la implicación de los docentes en la investigaciones del centro y en la aceptación de sus resultados, lo cual otorga credibilidad a las normas y a la actitud mental que los educadores necesitan para llevar a cabo ese trabajo en sus propias aulas;
- la participación activa para construir concepciones comunes sobre el significado de la evidencia que se genera para llegar a acuerdos sobre el curso de acción a seguir tanto a nivel individual como colectivo; y
- la experiencia, las habilidades y la comodidad necesarias para hacerse preguntas arduas sobre la propia práctica y compartir los resultados (McLaughlin y Zarrow, 2003).

A medida que se iba desarrollando el ciclo de indagación pertinente, los docentes comenzaban a observar la capacidad de los datos para iluminar su propia práctica y los progresos de los alumnos en el ámbito de todo el centro. Fue así cómo el uso de la evidencia permitía a los docentes transformar problemas o asuntos que antes se hubieran considerado como una evaluación personal y subjetiva en hechos objetivos. De hecho, en los centros en los que se comprendía el valor in situ de la evidencia, los profesores comenzaban a cambiar sus discursos y, progresivamente, el lenguaje de la indagación y la evidencia comenzaron a hacerse presentes.

Y lo que es más, cuando el ciclo de indagación se transformaba en un proceso recurrente y aceptado de recopilación de datos, análisis, reflexión y cambio, los docentes funcionaban como comunidades de aprendizaje (McLaughlin y Zarrow, 2003). Es en este caso en el que los autores afirman que se da un verdadero proceso de “reculturalización”: cuando todo el centro se convierte en el lugar de indagación y fuente del cambio.

Estas comunidades de práctica se han convertido en comunidades de explicación en virtud de su indagación colectiva. Son también comunidades de aprendizaje en las que la reflexión sobre la práctica al uso y los hábitos investigadores impulsan cambios a nivel de aula y de centro. Son comunidades de profesores que aprenden, donde el desarrollo y el cambio son procesos sociales de participación activa e indagación. (McLaughlin y Zarrow, 2003, p.117)

McLaughlin y Zarrow (2003) relatan también que al interior de esta experiencia algunas comunidades modificaron sus fronteras para incluir a padres y estudiantes. Una escuela mantuvo por ejemplo una serie de sesiones con el objetivo de presentar a los padres las destrezas de indagación que los propios docentes habían aprendido, tales como la interpretación de los resultados de los tests estandarizados, el análisis de la descomposición de los datos y las maneras de vincular estas conclusiones con la práctica.

La idea de que el profesorado puede y debe trabajar colaborativamente como una comunidad profesional de indagación se ha convertido en un principio fundamental de toda reforma educativa progresista, en tanto sirve de mediación entre el conocimiento que llega a la escuela desde ámbitos académicos, y la generación de información en el ámbito del aula. Sin embargo, los autores reconocen que pocas políticas reformadoras valoran la importancia de estas comunidades frente al uso del conocimiento, el aprendizaje y el cambio (McLaughlin y Zarrow, 2003).

La relación entre el desarrollo de una CPA y la indagación sobre la práctica es evidente. En tanto proceso de reflexión sobre la enseñanza basado en datos y evidencia, la indagación se constituye como un proceso inherente al aprendizaje colaborativo del profesorado. En esa línea, Hargreaves (2009) explicaba que en las CPA más avanzadas se

utiliza una amplia gama de datos cualitativos y cuantitativos de forma regular como parte de una práctica colectiva para indagar continuamente sobre el aula, el departamento o el centro en su conjunto.

Otra reflexión sobre la indagación proviene en este caso de la mano de Datnow, Park, y Wohlstetter (2007) quienes alertaban acerca del uso y los sentidos políticos de la misma. Advertían acerca de las diferentes interpretaciones que se pueden hacer de la evidencia en el marco de la indagación, considerando que hoy todas las demandas de mejora que surgen desde la administración están cada más dirigidas u orientadas por los usos de datos empíricos.

Los autores alegaban que las CPA deben enmarcar la indagación basada en datos (*evidence-informed inquiry*) en el trabajo diario de enseñanza e integrarla a todos los aspectos del currículum y la formación integral del alumnado. Insistían en que no hay que centrarla exclusivamente al área de lengua o matemáticas, por presiones o demandas provenientes de exámenes estandarizados. Una CPA, agregaban, no se basa en un grupo de profesores analizando hojas de resultados de exámenes después del horario escolar, sino que la indagación debe estar al servicio de un análisis crítico de todas las dimensiones que hacen al desarrollo de los alumnos.

De la mano de estos planteamientos y reforzando el tenor colaborativo que adoptan los procesos de indagación en el marco de una CPA, Katz y Earl (2010) aseguran que el análisis sistemático de una situación y la reflexión profesional son dos actividades centrales en la construcción de conocimientos y significados comunes. En esa dirección, la creación de nuevos saberes orientados a transformar la práctica de enseñanza requiere que los docentes compartan, cuestionen y adapten sus conocimientos tácitos para poder así crear nuevos conocimientos explícitos compartidos por todos. De esa forma, los procesos de indagación basados en cuestionamientos, reflexiones y búsquedas de nuevas alternativas promueven prácticas más abiertas y transparentes, que a su vez permiten exponer los conocimientos tácitos para poder ser luego sometidos a discusión. Este ciclo de indagación colaborativa, tal como la denominan, suponen determinadas habilidades por parte del profesorado y, en consecuencia, su desarrollo debe ser también un factor a tener en cuenta.

4.3.3. La investigación-acción

A pesar de que el surgimiento de la Investigación-Acción como método de investigación cualitativa responde a tendencias de cambio y mejora en sentido amplio, es evidente que ofrece también una interesante alternativa al trabajo del profesorado en el marco de una CPA.

La expresión Investigación-Acción (IA) fue acuñada por primera vez por Kurt Lewin en 1946 para describir una forma de investigación caracterizada por *“una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida de los valores humanos por sus miembros.”* (Lewin, 1946, p. 95). Unos años después, Kemmis (1983) ofrecía una conceptualización similar que definía a la IA como

Una forma de indagación autorreflexiva llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas) con el fin de mejorar la racionalidad y la justicia en relación a (a) sus propias prácticas sociales o educativas, (b) su comprensión sobre estas prácticas, y (c) las situaciones en las que esas prácticas se llevan a cabo. (Kemmis, 1983, p. 44)

De allí se entiende que la IA refuerza y mantiene el sentido de comunidad como medio para conseguir el bien común, ya que consiste en una práctica reflexiva y social en la que no hay distinción entre la experiencia sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella. En ese sentido, las prácticas sociales se consideran “teoría en la acción” que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo cambios apropiados (Elliot, 1983).

Uno de los exponentes más importantes sobre la IA, John Elliot, resumía las tres formas en las que se puede dar la reflexión sobre la práctica en las escuelas:

1. Deliberación: es una reflexión relacionada con la elección. La deliberación práctica genera juicios descriptivos y sirve para tomar decisiones.
2. Evaluación: es una reflexión relacionada con la respuesta. Se miden los resultados de determinadas acciones y sus consecuencias en la práctica.
3. Investigación-acción: es una reflexión vinculada a los procesos de diagnóstico. Por lo tanto, el juicio es diagnóstico y no prescriptivo (Elliot, 1990).

Elliot comprendía entonces que la IA permite analizar las acciones humanas en las escuelas y las situaciones sociales vividas por los profesores que pueden clasificarse como (a) inaceptables (problemáticas), (b) susceptibles de cambio (contingentes), o (c) que requieren de alguna respuesta práctica (prescriptivas). De esa manera, Elliot establece una relación estrecha entre la IA y los problemas o dilemas prácticos a los que se enfrenta el profesorado. Pretende en definitiva profundizar la comprensión sobre un problema (diagnóstico) mediante una postura exploratoria. Dicha comprensión permite pensar en acciones adecuadas, en tanto la interpretación está siempre sujeta al punto de vista de los actores implicados. Por eso el diálogo entre los actores siempre es fundamental, de ahí la naturaleza colaborativa de este método.

Elliot destacó asimismo dos tipos de reflexión docente: una iniciada por la comprensión, y otra por la acción. La primera de ellas se basa en la detección de un problema práctico y el anhelo por alcanzar una comprensión sobre el mismo. La segunda emerge cuando se modifica algo de la práctica en respuesta a un problema y, posteriormente, se revisa esta segunda acción a modo de evaluación. Por lo tanto la comprensión inicial sobre el problema original se modifica y cambia. En este caso, la acción inicia la reflexión: es allí donde se entretajan los principios de la IA.

La implicación de la IA en el cambio y la mejora educativa encuentra sus raíces en la búsqueda de explicaciones y causas a fenómenos problemáticos cotidianos que afectan el día a día de la experiencia escolar.

Cuando la IA se lleva a cabo en la clase con suficiente profundidad, puede incrementar la conciencia de los profesores sobre sus "implicaciones políticas" y por tanto realza su capacidad colectiva para influir sobre la puesta en práctica de cambios estructurales, tanto en las escuelas como en el sistema educativo. (Elliot, 1990, p. 179)

Se trata además de una alternativa de mejora que parte de un enfoque abajo-arriba, con consecuencias incluso mayores que pueden trascender el aula. En esa dirección, no solamente estimula el desarrollo del profesorado sino también desarrollo de las escuelas en su conjunto: *"La IA integra enseñanza y desarrollo del profesor, desarrollo del currículum y evaluación, investigación y reflexión filosófica en una concepción unificada de practica reflexiva educativa"* (Elliot, 1991, p. 73).

Elliot resumía entonces a la IA como *"el estudio de una situación social con vistas a mejorar la calidad de la acción desde dentro"* (Elliot, 1991, p. 69). La IA requiere pues de juicios prácticos en escenarios concretos, en los que la validez de las teorías o las hipótesis generadas no dependen de verdades científicas, sino en el grado de utilidad a la hora de ayudar a las personas a actuar de forma hábil e inteligente. Las teorías se validan entonces en la propia experiencia práctica.

Desde una perspectiva más centrada en la mejora educativa a gran escala, David Hopkins (2010) retoma los planteamientos esenciales de la IA para focalizarse en lo que denomina *"investigación de aula"* (*classroom research*). Por ella, entiende *"un acto conducido por docentes para mejorar la enseñanza propia o de los colegas, examinar las teorías implícitas sobre la enseñanza o como medio para evaluar e implementar las prioridades de la escuela"* (Hopkins, 2010, p. 1). En este trabajo, Hopkins procura conjugar la investigación docente con la mejora de la escuela y la reforma del sistema educativo en su conjunto.

En este sentido, considera que al implicarse en proyectos de investigación basados en su aula de clase, el docente no solo se compromete en una actividad de desarrollo

profesional altamente significativa, sino que también puede refinar sus competencias y tornarse en un profesional cada vez más autónomo en cuanto al desarrollo de su juicio profesional. Hopkins vuelve así a enfatizar la idea de que el cambio eficaz implica procesos de aprendizaje docente, y por tanto la investigación de aula consiste en una estrategia interesante frente a los esfuerzos de cambio y mejora educativa.

Otra interesante conceptualización sobre la IA aparece en torno a las redes de aprendizaje entre escuelas y universidades. Gordon (2008) habla de una “investigación-acción colaborativa” a nivel de escuela (*schoolwide collaborative action research*) mencionando su directa implicancia con la mejora escolar. En este caso, las etapas de los procesos de investigación-acción colaborativa serían, en realidad, muy similares a los de cualquier otro proceso de IA:

1. La comunidad escolar recolecta y analiza datos preliminares para enfocarse en un área de mejora. Esto le permite planificar el cambio sobre bases de evidencias empíricas múltiples.
2. Se prepara un curso de acción a largo plazo.
3. Se implementa el plan de acción.
4. Se vuelven a recolectar datos.
5. Se revisa y se redirige el plan de acción original.

Gordon busca mostrar cómo el dato empírico motiva instancias de crítica colaborativa en las que entre todos analizan y cuestionan las prácticas docentes. Esto debe llevarse a cabo en un ambiente democrático, en el cual todos puedan opinar abiertamente y criticar sin resquemor a las jerarquías. A su vez, insiste en que la raíz del empoderamiento docente es la creación de nuevos conocimientos, nuevas habilidades y nuevas capacidades. Y es precisamente por eso que la IA es fundamentalmente emancipatoria: no solo genera conocimiento práctico novedoso, sino que además desarrolla habilidades para la creación de futuros conocimientos. Esto, retomando a Hopkins, es lo que empodera a la escuela para afrontar procesos de cambio sostenibles en el tiempo.

En una de las experiencias desarrolladas en el marco del Southwest Educational Development Laboratory en Texas, Hord y Hirsh (2008) registraron los pasos y el trabajo que realizaron los docentes en el uso de la información estadística sobre los resultados de sus alumnos. En tanto experiencia de IA específicamente enmarcada en una CPA, delimitaron los pasos y estrategias que adoptaban:

1. Los docentes reflexionaban sobre su trabajo y evaluaban hasta qué punto su trabajo generaba los resultados de aprendizaje esperados sobre la base de esos datos.
2. En vistas a ofrecer una enseñanza de calidad, identificaban las áreas de necesidad a las que debían prestar mayor atención.
3. Posteriormente se especificaban las prioridades y los objetivos de mejora en términos de aprendizaje del alumnado a partir de los datos.
4. Los profesores estudiaban y analizaban distintas alternativas para seleccionar prácticas o programas de innovación específicos que pudieran atender a dichas necesidades.
5. Acto seguido, y tal vez como punto más destacado, los profesores acordaban y definían cuáles serán sus propias necesidades de formación, de cara a poder implementar nuevas estrategias o prácticas de enseñanza.
6. De esta manera, el profesorado determinaba lo que debía aprender y cómo iba a hacerlo. Diseñaban, de forma consensuada, instancias de desarrollo profesional para adquirir las nuevas capacidades o habilidades que les permitirían conseguir mejoras en su enseñanza.
7. Se redirigían todos los recursos humanos y materiales de la escuela para proveer un contexto de apoyo a estas actividades de formación.
8. Se implementaban las nuevas prácticas, programas o estrategias acordadas previamente y con posterioridad a la formación.
9. Se analiza la implementación del plan para evaluar o hacer el seguimiento y así valorar el impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes.
10. Se revisa y se reajusta la implementación según sea necesario. Este proceso puede requerir de nuevos aprendizajes profesionales y por tanto, ante estas nuevas necesidades de formación, se reinicia el ciclo de IA.

Esta experiencia, que bien responde a los criterios y pasos de una IA, resulta especialmente interesante porque demuestra claramente de qué forma las necesidades de aprendizaje del alumnado inciden en la elección del contenido y diseño del aprendizaje profesional de los docentes. A su vez, deja entrever cómo un proceso de IA está fuertemente enmarcado en el trabajo con evidencia proveniente de la experiencia práctica.

4.3.4. Redes de aprendizaje

No todas las escuelas cuentan con los mismos recursos y capacidades para afrontar la complejidad que requiere el cambio educativo (Hopkins, 2007). A su vez, la escuela como unidad ha quedado ya muy aislada y pequeña frente a un mundo tan interconectado en el que el conocimiento abunda y se difunde por doquier (Jackson y Temperley, 2007; Muijs, 2010). Si la colaboración y el aprendizaje son dos pilares esenciales sobre los que se asienta cualquier esfuerzo de cambio y mejora educativa, no es de sorprender que hoy las redes de aprendizaje aparezcan como un complemento estratégico pero también inherente e indisoluble a la naturaleza de las CPA (Murillo, 2012).

En primer lugar, las CPA no tienen por qué estar exclusivamente circunscriptas a las escuelas. Hoy existen un sinnúmero de experiencias que demuestran que este modelo puede traspasar las fronteras de los centros para congeniar esfuerzos con otras escuelas, instituciones educativas u organizaciones de otra índole (Erskine-Cullen, 1995; Katz y Earl, 2010; West, 2010). La producción teórica relacionada a este fenómeno de reciente surgimiento no solo ilumina nuevos y posibles rasgos de las CPA, sino que además permite adentrarse a la naturaleza y las modalidades de aprendizaje que se dan al trabajar en red con otros profesionales (Little, 2005).

Inglaterra ha sido sin dudas uno de los países pioneros en este sentido mediante la implementación del Programa sobre Comunidades de Aprendizaje en Red (*Networked Learning Communities Programme*) en el año 2002. Dichas comunidades se concebían como grupos de escuelas trabajando de forma conjunta para optimizar la calidad del aprendizaje profesional y fortalecer la capacidad de mejora continua del centro.

Se presumía una relación muy estrecha entre lo que sucedía en el marco de dicha red y su objetivo primordial: la mejora de los procesos de aprendizaje del alumnado. Las interacciones en y entre las escuelas participantes operaban, desde esta perspectiva, como catalizadoras de los cambios en las prácticas y estructuras de los centros. Se asumía que el aprendizaje y la creación de nuevos conocimientos favorecen el cambio conceptual y el desarrollo de nuevos modos de trabajar dentro y fuera de las aulas.

El *aprendizaje en red* (*networked learning*) se vuelve así un concepto por demás esencial. Históricamente, los procesos de aprendizaje se pensaban directamente dependientes de aquello que sucedía “en las mentes” de las personas. Actualmente se ha añadido la participación de las mismas en diferentes prácticas culturales (Wenger, 1998) como un proceso que también forma parte de la creación de nuevos conocimientos. Es precisamente por medio de diálogos y conversaciones que las personas pueden explorar sus presunciones, ideas, creencias y emociones para posteriormente construir nuevos saberes.

El aprendizaje en red sucede cuando personas de diferentes escuelas se juntan en una red para compenetrarse en actividades de desarrollo significativas y sostenibles, tomando como base cierto conocimiento público, haciendo uso de sus competencias y construyendo conocimiento de forma conjunta. (Jackson y Temperley, 2007, p. 48)

Las redes de aprendizaje emergen así como una nueva unidad de pertenencia que permite incentivar el aprendizaje colaborativo del profesorado. Según la OCDE

Las redes son entidades sociales caracterizadas por un compromiso con la calidad, el rigor y enfocadas a resultados (...). Promueven la diseminación de buenas prácticas, optimizan la formación profesional docente, apoyan el desarrollo de la capacidad interna de las escuelas, funcionan como mediadoras entre las estructuras centralizadas y descentralizadas y asisten en el proceso de restructuración y reculturización de los sistemas educativos. (OECD, 2000, p. 4)

Entre sus principales aportes se constató que las redes gestionan diferentes tipos de conocimientos (ver figura 4.3):

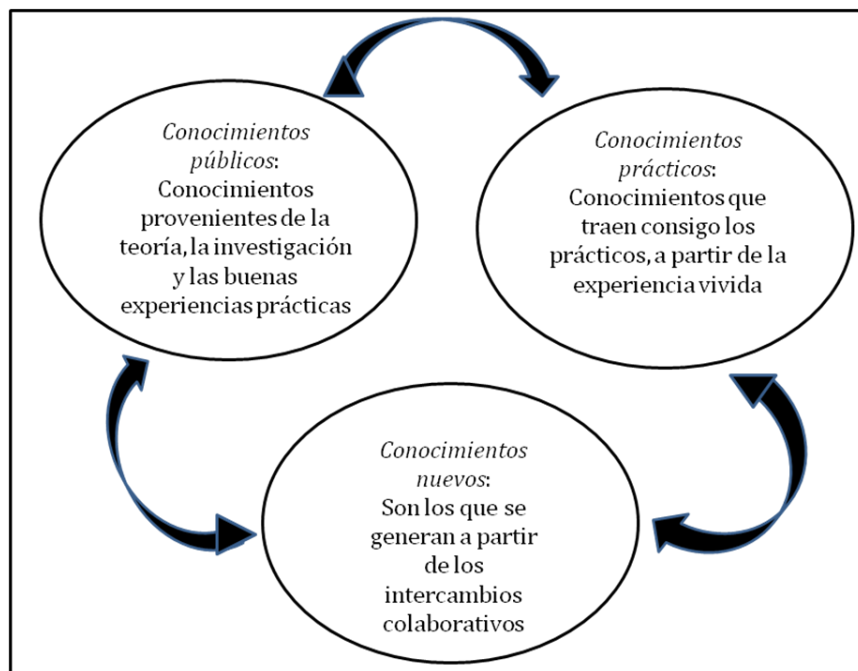
1. *Conocimiento práctico.* Se trata del conocimiento que aportan aquellos que están implicados en la CPA, es un conocimiento contextualizado en la práctica.
2. *Conocimiento público.* Esta categoría define a la teoría, a las investigaciones y a las mejores prácticas registradas desde la universidad u otros ámbitos académicos.
3. *Conocimiento nuevo.* Es aquel que se crea o se genera en conjunto a partir de las prácticas colaborativas y la indagación sobre la práctica (Jackson y Temperley, 2007).

De esta manera, los miembros de una red se implican en cuatro procesos de aprendizaje diferentes:

1. *Aprender del otro:* al aprender del otro, la diversidad y las diferencias se capitalizan. Implica compartir conocimiento, experiencias, prácticas, etc.
2. *Aprender con el otro:* cuando el aprendizaje se da en conjunto, se construyen nuevos sentidos y significados de forma colectiva. Las prácticas colaborativas de indagación o la reflexión colectiva sobre investigaciones son ejemplos de ello.
3. *Aprender en nombre de:* los miembros de la una red aprenden también en nombre de otros que no están allí presentes. Este punto es importante porque implica que la red es más amplia de lo que realmente parece: se transmite el conocimiento a aquellos profesionales que son del mismo centro pero que tal vez no participan activa o presencialmente en la red.

4. *Meta aprendizaje*: los participantes aprenden también acerca de su propio proceso de aprendizaje al participar en la red.

FIGURA 4.3. LOS TRES CAMPOS DE CONOCIMIENTO EN UNA RED DE APRENDIZAJE



Fuente: Jackson y Temperley (2007, p. 48).

Desde esta perspectiva Hopkins (2003b) sugiere que, en contraste con las propuestas de desarrollo profesional más tradicionales, la participación en redes de aprendizaje ofrece a aquellos docentes que provienen de centros con culturas de aprendizaje pobres una suerte de “liberación” de su contexto inmediato. Las redes brindarían a los profesores la posibilidad de pertenecer a una comunidad docente más enriquecedora que la propia, generando así nuevos espacios de aprendizaje. En esa dirección, Hopkins entiende que

Una red incrementa el conjunto de ideas que cualquier miembro puede adoptar. A medida que esa idea se transfiere, el inevitable proceso de adaptación y ajuste a diferentes condiciones es potencialmente muy fructífero para optimizar la práctica por quien utilizó y luego retroalimentó al donante (de dicha idea) en un círculo virtuoso de innovación y mejora. En otras palabras, las redes extienden e incrementan las comunidades de práctica con beneficios potencialmente enormes. (Hopkins, 2003b, p.9)

Las tareas y actividades que permiten desarrollar nuevos aprendizajes de forma colaborativa en el marco de una red no distan demasiado de las señaladas para un centro funcionando como una CPA. El desarrollo de proyectos generales, los procesos de planificación colectiva, la resolución de problemas, la indagación colectiva y las

actividades de desarrollo profesional conjuntas son, entre otros, los principales formatos alrededor de los cuales se edifica la arquitectura de una red de aprendizaje (Jackson y Temperley, 2007).

Por ello es que Hargreaves y Giles (2003) no distinguen entre redes de aprendizaje y CPA en cuanto a que ambas descansan sobre asunciones muy similares en relación a cómo los profesores aprenden y modifican su práctica de enseñanza. En ese sentido podría decirse incluso que toda CPA es una red de aprendizaje y que muchas CPA pueden constituir a su vez una red de aprendizaje más amplia. A fin de cuentas, ambas asumen supuestos esenciales sobre la naturaleza del trabajo y el aprendizaje del profesorado:

- La enseñanza como tarea no-rutinaria y compleja (y la consiguiente necesidad de formarse continuamente para ello).
- La existencia de un gran cúmulo de conocimientos ya existentes en las escuelas.
- La necesidad de responder a los desafíos o problemáticas de la tarea docente de manera contextualizada.
- La mejora de la práctica docente se logra a través del análisis, evaluación y experimentación con los colegas (Toole y Louis, 2002).

Algunos estudios han identificado también los principales beneficios que comportan las redes de aprendizaje frente al desarrollo de procesos de mejora en las escuelas participantes. Uno de los más importantes en este sentido fue dirigido por Lieberman y Grolnick (1996) quienes demostraron por ejemplo que los docentes que participaban en estas experiencias conseguían desarrollar luego interesantes habilidades de liderazgo tanto dentro como fuera de la red. Esto impactaba directamente en su práctica de enseñanza, a la vez que permitía generar estructuras más democráticas en sus respectivas escuelas. Dicho desarrollo interno era estimulado también por la asociación con entidades educativas, sociales o empresariales la cual permitía compartir recursos disponibles y ampliar así las oportunidades de crecimiento de los miembros (Muijs, West, y Ainscow, 2010).

Múltiples investigaciones recogieron también evidencias sobre el impacto que las redes de aprendizaje tienen en los resultados de aprendizaje del alumnado (Katz y Earl, 2010). Los factores que promueven estas mejoras se vinculan principalmente con

- la oferta de desarrollo profesional docente que la red propicia;
- el desarrollo de una cultura de aprendizaje;
- el foco de atención generalmente orientado a los alumnos en riesgo o aquellos con necesidades educativas especiales; y

- el aumento de la motivación docente.

Algunas de las experiencias con notables resultados en este sentido provienen de aquellas redes que aglutinan escuelas de bajo rendimiento con escuelas consideradas “de calidad”. Estas últimas contribuyeron a sus procesos de cambio apoyando y colaborando en sus esfuerzos por incrementar su capacidad interna (Chapman y Allen, 2005). Aun así, muchos autores coinciden en que se requiere de más estudios cuantitativos para realmente conocer el alcance las redes en los procesos de aprendizaje del alumnado (Katz y Earl, 2010).

4.4. EL IMPACTO DE UNA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE: EFECTOS Y RESULTADOS

A grandes rasgos y por su propia naturaleza, toda CPA pretende mejorar la eficacia de un centro y sus profesores en beneficio del alumnado. Independientemente de sus particularidades, una CPA pretende contribuir a la mejora de la enseñanza y a la mejora de la calidad educativa por medio de estrategias que buscan optimizar el aprendizaje y, por consiguiente, el trabajo docente. Aún así, el impacto de una CPA no puede considerarse separadamente de su propósito y contexto original (Bolam et al., 2005), y su desarrollo siempre debe considerarse como un medio y no como fin u objetivo en sí mismo (Morrissey, 2000).

Numerosos investigadores han ido destacando algunos de sus principales beneficios, tanto a nivel de centro, así como también su incidencia en la mejora de los procesos de aprendizaje del alumnado. Se empezarán abordando los efectos de orden cultural para posteriormente centrarnos en el impacto sobre los procesos y resultados de aprendizaje.

4.4.1. Los aportes vinculados a la cultura escolar

Entre las oportunidades de mejora que ofrece en términos de desarrollo institucional la CPA se destaca por su capacidad de transformar las culturas tradicionales de las escuelas (basadas en el aislamiento y el individualismo docente), en culturas de trabajo colaborativas. En este sentido, Louis y Kruse, (1995b) alegaban que las CPA conseguían

- desarrollar la responsabilidad colectiva sobre los resultados de aprendizaje del alumnado, y sobre el aprendizaje y la práctica docente;
- generar un mayor nivel de compromiso con el centro y con la tarea docente;

- establecer valores, normas y creencias que actúan como mecanismos de regulación de la conducta de los miembros de la comunidad, reemplazando así las normas de regulación burocráticas;
- implementar estructuras organizativas más flexibles para facilitar el aprendizaje de la institución;
- reducir el aislamiento docente; y
- generar mayores recompensas intrínsecas sobre la práctica de enseñanza.

En el marco del mismo proyecto, Newmann y Wehlage (1995) señalaban que en aquellos centros caracterizados como CPA, el trabajo conjunto del profesorado fue lo que habilitó cambiar significativamente la pedagogía y la didáctica aplicada dentro de las aulas. Esto conllevó a una mejora en los procesos de aprendizaje del alumnado en diferentes áreas, minimizando también las diferencias en el logro entre diferentes sectores de estudiantes.

El resultado de dicha investigación demostró así que el rediseño comprensivo de las escuelas mediante procesos de la descentralización, la toma de decisiones compartidas, la formación de equipos de docentes o comunidades profesionales, pueden efectivamente mejorar el aprendizaje docente. Dicha mejora permite alcanzar mejores progresos en los resultados del alumnado a través de cuatro factores interconectados entre sí:

1. *Nuevas perspectivas de aprendizaje para el alumnado.* Los profesores acuerdan en llevar a cabo una enseñanza que suponga un desafío intelectual auténtico basado en experiencias reales de los estudiantes y de alta calidad, con objetivos claros para tareas altamente estimulantes. Esta visión es comunicada tanto a alumnos como padres.
2. *Pedagogía auténtica.* Louis y Marks (1998) definieron como *pedagogía auténtica* al pensamiento de orden superior del profesorado que se plasma en la construcción de significados mediante conversaciones y en el conocimiento profundo que trasciende la práctica de enseñanza dentro del aula. Según estos autores, la presencia de una CPA contribuye a niveles más elevados de apoyo entre docentes lo cual permite conseguir niveles más desarrollados de pedagogía auténtica.
3. *Capacidad organizativa.* Se trata de desarrollar la capacidad de los docentes para conseguir buenos resultados de aprendizaje en el alumnado. Los autores indicaban que las escuelas más exitosas funcionaban como comunidades profesionales en las cuales los docentes se ayudaban entre sí, asumían una

responsabilidad compartida por los aprendizajes, y trabajaban colaborativa y constantemente para mejorar las prácticas de enseñanza.

Desde una postura similar, Hord (1997) reconocía también el aumento en el nivel de compromiso docente y una mayor voluntad por sostener cambios duraderos en los centros gracias al desarrollo de una CPA. El retroceso en las formas de trabajo individualistas se hacía también patente como uno de los principales aportes de las CPA ligado, en este caso, a un aprendizaje enfocado en mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se constató, además, una mayor satisfacción docente con respecto a su centro y su labor en él, lo cual generaba menores índices de absentismo en los claustros.

Según Hord la CPA brinda además diversas oportunidades para fomentar un aprendizaje sólido entre el profesorado que permite dirimir en qué consiste una buena enseñanza y qué es una buena práctica de clase. De esta manera se construyen nuevos significados sobre el contenido de la enseñanza así como también diferentes interpretaciones del rol que desempeñan los docentes en los progresos del alumnado. Esto posibilita generar ciertos avances en el desarrollo de adaptaciones curriculares, lo cual va acompañado de una mayor facilidad y flexibilizar para implementar dichos cambios (Hord, 1994).

A través del Instituto Annenberg, Dunne, Nave y Lewis (2000) desarrollaron una serie de observaciones y entrevistas comparadas entre dos grupos de profesores: unos que habían participado en un Grupo de Amigos Críticos a otros que no lo habían hecho. Encontraron que los participantes habían desarrollado prácticas de enseñanza más focalizadas en los estudiantes, y demostraron una variabilidad mayor en el uso de técnicas que generaban organizaciones de aula más flexibles y adaptadas a los distintos niveles del alumnado.

El Instituto Annenberg localizó también algunas de las ventajas percibidas de las CPA tanto para escuelas como distritos. Retomando algunos de los resultados obtenidos previamente, se citan:

- Una mayor eficacia docente tanto individual como colectiva.
- Responsabilidades colectivas sobre los aprendizajes del alumnado.
- La reducción del aislamiento docente.
- Aprendizajes sustanciales sobre la enseñanza e incremento de conocimientos sobre los contenidos.
- Mayor moral, satisfacción laboral, retención y entusiasmo docente.

Ese mismo informe destaca que una CPA puede promover un cambio cultural positivo en las escuelas dado que propicia el encuentro entre colegas y la reflexión abierta sobre la práctica. Sumado a la posibilidad de reducir el individualismo que caracteriza a los

contextos profesionales en educación, estos cambios culturales derivan en una mejora académica, incluyendo menores índices de absentismo, un mayor foco en la equidad de los resultados de aprendizaje y mejores resultados por asignatura. En concordancia con lo que habían descubierto Newmann y otros (1996), se insiste en que la confianza entre los miembros afianza las nociones de respeto, competencia, estima personal e integridad con los logros académicos, fortaleciendo además el sentido de comunidad y haciendo posible las decisiones compartidas.

Desde la experiencia inglesa, Bolam y otros (2005) explicaban que la eficacia de una CPA debería juzgarse sobre la base de tres criterios: (a) el impacto en el aprendizaje y desarrollo social del alumnado, (b) su impacto en el aprendizaje profesional, en las habilidades y la moral docente, y (c) la operatividad o capacidad organizativa del centro como CPA. En relación al impacto de una CPA en el trabajo docente (denominado en este caso “impacto intermedio”) los autores se enfocaron en

- la enseñanza individual, prácticas de gestión y liderazgo;
- el compromiso y la moral asociada al centro;
- la incidencia de las experiencias de otros en las prácticas de gestión y liderazgo;
- y
- la experiencia en la participación colectiva.

Teniendo estos parámetros como base, se encontró que en las 16 escuelas estudiadas el aprendizaje individual está conectado con diferentes formas particulares de desarrollo profesional, las cuales pueden plasmarse por medio de ofertas de formación en el centro o instancias de aprendizaje incidentales.

De esta manera, la eficacia del desarrollo profesional y su respectiva gestión permiten que

- Los miembros de una CPA aprendan como resultado de su participación en ella, basadas en su trabajo diario y en las oportunidades incidentales de desarrollo profesional.
- Aprenden tanto de forma individual como colectiva
- Lo que aprenden está directamente relacionado con la promoción eficaz del aprendizaje del alumnado o indirectamente con crear las condiciones que permiten promover el aprendizaje eficaz de los estudiantes.
- Lo que aprenden es valorado por los promotores de la CPA.

En un artículo que pretende aglutinar los resultados de numerosos estudios que hacen referencia al impacto de una CPA en los centros escolares, Vescio, Ross y Adams (2008)

se preguntan, en primer lugar, en qué cambia la práctica docente como resultado de la participación del profesorado en una CPA. A partir del relato de una serie de experiencias, las autoras concluyen que hasta ese momento sólo cinco investigaciones abordaban el tema de forma fehaciente, mientras que el resto lo trataba de una forma muy elusiva, sin demasiados datos.

Se alegaba que gran parte de las investigaciones no brindaban evidencia suficiente como para dar cuenta de la naturaleza de los cambios en la práctica. En otras palabras, no quedaba bien ejemplificado cómo los aprendizajes docentes se traducían en mejoras sustanciales en las prácticas de enseñanza. En la mayoría de los casos, se hablaba de la percepción de cambio que los propios docentes tenían, pero había poco registro de las descripciones específicas de dichos cambios en sus pedagogías. En ese sentido, no se especificaban cuáles fueron concretamente los cambios en su didáctica, qué nuevas estrategias se adoptaron, etc.

En cambio, los cambios en la cultura de un centro que son producto del desarrollo de una CPA sí fueron mejor registrados en las investigaciones. Las transformaciones en los hábitos y en las formas de pensar de aquellos que participan sistemáticamente en una CPA fueron demarcados en varias investigaciones. De esta manera, Vescio y sus colegas detectaron las características inherentes a las CPA que favorecían concretamente esos cambios en la cultura docente: la colaboración, la desprivatización de la práctica, el foco en el aprendizaje del alumnado, el liderazgo docente, la autonomía y las decisiones del profesorado en cuestiones directamente ligadas a los aprendizajes docentes, y el aprendizaje continuo del profesorado.

Este último elemento es retomado también por McLaughlin y Talbert (2006) cuando afirman que el modelo de las CPA está directamente alineado con la evidencia empírica contemporánea sobre las estrategias más eficaces de formación docente. En tanto conforman ambientes de aprendizaje, las CPA exhiben todas las características identificadas con los esfuerzos de desarrollo profesional eficaz. Las investigadoras acuerdan en que los docentes aprenden mejor cuando se implican en actividades que

- se enfocan en los procesos de aprendizaje de sus propios estudiantes;
- son continuas y permanentes en el tiempo, no episódicas;
- promueven actividades de colaboración con profesores del mismo centro y de otros;
- abordan cuáles son las estrategias de aprendizaje del profesorado; y
- ayudan a los docentes a desarrollar comprensiones teóricas sobre las habilidades y conocimientos que deben aprender o desarrollar.

La CPA se constituye así como una forma de generar culturas de aprendizaje docente en los centros escolares. A sabiendas de que el cambio educativo y la mejora escolar requieren de profundos procesos de des-aprendizaje y reaprendizaje por parte del profesorado, la CPA se esgrime entonces como una excelente alternativa para implementar el crecimiento y el desarrollo de la capacidad interna de las escuelas en ese sentido (Hord, 2004b). En esa dirección, Katz y Earl (2010) aseguraban que nada cambiará para el alumnado a menos que se den previamente cambios en los corazones y en las mentes de los adultos que trabajan con ellos en las escuelas.

Está claro que cuando los profesores trabajan en un entorno que estimula el desarrollo profesional en un marco de colaboración, están más motivados a aprender. Y es probable que un docente más motivado a aprender esté más inspirado para enseñar.

Aún así, esto no siempre garantiza la mejora de los procesos y resultados de aprendizaje del alumnado: el aprendizaje docente no siempre incide en el aprendizaje de los estudiantes. Tal como muestra la investigación al respecto, la CPA genera, sin dudas, un sinfín de beneficios en detenimiento de la cultura de trabajo del profesorado. Desafortunadamente, las instancias de desarrollo profesional no siempre optimizan la calidad de la enseñanza en sentido estricto.

4.4.2. Incidencias de una Comunidad Profesional de Aprendizaje en los aprendizajes del alumnado

Vescio y otros (2008) argumentan que existe muy poca evidencia en la literatura sobre el impacto de una CPA en los resultados de aprendizaje del alumnado. Aun cuando los efectos hayan sido positivamente significativos éstos no suelen ser objeto de registro por parte de la investigación.

En general, todos los estudios constatan que el aprendizaje del alumnado mejora con el desarrollo de una CPA (Louis y Marks, 1998; Bolam et al., 2005). La mayoría de los estudios demuestran comúnmente que mantener un foco claro y una visión compartida sobre la mejora de los aprendizajes del alumnado son elementos claves para conseguir logros y progresos en los estudiantes. Pero en realidad esto no es un descubrimiento nuevo: se trata de estrategias ya bien conocidas tanto desde el campo de mejora como desde la línea de la Eficacia Escolar. El gran aporte de la CPA ha sido en realidad ofrecer un marco de actuación para poder desarrollar dichas estrategias.

Sin embargo, esto no tiene por qué necesariamente derivar en una mejora de los procesos de aprendizaje. Desde hace tiempo es sabido que un lugar de trabajo “enriquecedor” para los docentes suele estar asociado a mejores progresos por parte de

los estudiantes (Rosenholtz 1989). Sería interesante conocer ahora en qué medida y hasta qué punto la CPA consigue esos progresos.

A continuación se describirán algunas experiencias que han procurado demostrar el impacto de una CPA en los resultados de los estudiantes, para poder comprender mejor cuáles son los aspectos o dimensiones de una CPA que efectivamente inciden en el desarrollo del alumnado.

Shirley Hord (1994) notaba que los centros que funcionaban como CPA registraban menores tasas de deserción y absentismo, así como también desplegaban resultados de aprendizaje distribuidos más equitativamente (sobre todo en institutos de educación secundaria de tamaño reducido), mejores resultados en matemáticas, ciencias, historia y lectura, y menores niveles de desigualdad entre los estudiantes provenientes de diferentes sectores socio-económicos.

En dos estudios multinivel que pretendían estimar cómo la implementación de una comunidad profesional y otros factores escolares afectaban los rendimientos o resultados de los alumnos, Lee y Smith (1996) señalaron que los alumnos cuyos docentes asumían responsabilidades colectivas frente a la enseñanza y el aprendizaje obtenían mejores resultados. Demostraron incluso que el estatus socioeconómico del alumnado tenía menos efectos negativos en su rendimiento en aquellas escuelas que contaban con un cuerpo de profesores que trabajaban de forma colaborativa en comunidades docentes.

En una muestra a escala nacional de secundarias “reestructuradas” durante la década de los 90 en Estados Unidos, Newmann y asociados (1996) mostraban fuertes correlaciones entre lo que ellos denominaban una “pedagogía auténtica” y el rendimiento de los estudiantes. De la misma manera encontraron una correlación positiva entre una CPA y el diseño e implementación de dicha pedagogía. Estas relaciones muestran así claras conexiones entre el aprendizaje y el trabajo conjunto del profesorado, y las oportunidades de aprendizaje que éstos proveen a los estudiantes.

De manera análoga, Louis y Marks (1998) demostraron además que las escuelas que funcionaban como una CPA conseguían niveles de desarrollo más elevados en su alumnado. Este estudio indagó acerca de la incidencia de la comunidad profesional docente en la organización técnica y social del aula (pedagogía auténtica y apoyo social a los logros del alumnado), y la influencia de dicha organización en el desarrollo y aprendizajes auténticos del alumnado. A través de cuestionarios y observaciones de clase impartidas en 24 centros de diferentes niveles, la evidencia demostró que aquellas escuelas que funcionaban como comunidades profesionales conseguían que los profesores desarrollasen estrategias de enseñanza favorecedoras de lo que

denominaron una “pedagogía auténtica” y, en consecuencia, que los alumnos obtuvieran cada vez mejores resultados de aprendizaje.

Por otra parte, Yasumoto, Uekawa y Bidwell (2001) se enfocaron en las CPA a nivel de departamento, particularmente en los de ciencias y matemáticas. Encontraron que las condiciones que describían a las “redes de discusión profesional” (densidad en la comunicación, intensidad de las normas de instrucción y la consistencia de la práctica) intensificaban los efectos estadísticos positivos de las buenas prácticas docentes en los resultados del alumnado. El estudio provee así un interesante cúmulo de evidencia estadística para argumentar que las CPA desarrollan conocimiento sobre la práctica docente, superando la mera suma esfuerzos de innovación individuales.

Desde el proyecto de investigación del Bay Area School Reform Collaborative (BASRC) se intentó conocer también los efectos del desarrollo de una comunidad docente en el rendimiento de los estudiantes. Este estudio consiguió ilustrar efectos estadísticamente significativos de ciertas estrategias de indagación escolar generadas en torno a dichas comunidades (Center for Research on the Context of Teaching, 2002). Se reconoció así que los estudiantes alcanzaban mejores resultados en escuelas cuyos docentes examinan datos y evidencia sobre el aprendizaje y rendimiento de sus estudiantes de forma colaborativa. A su vez, estos mismos docentes colaboraban entre sí para desarrollar y evaluar las intervenciones diseñadas a partir de dichos procesos de indagación.

Los investigadores que formaron parte de dicho proyecto encontraron además que el aprendizaje del profesorado se traduce en una mejor calidad de aprendizaje para los alumnos cuando se utilizan datos cualitativos y cuantitativos que prueban mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (McLaughlin y Talbert, 2006).

Por otro lado y para medir el impacto del desarrollo de una CPA en el alumnado, Bolam y otros (2005) se enfocaron en tres indicadores:

- La actitud del alumnado hacia su escuela y los índices de asistencia.
- El nivel de compromiso del alumnado con su proceso de aprendizaje tal como es vivido dentro del aula
- Los resultados de aprendizaje.

En esta investigación británica se identificaron correlaciones estadística y positivamente significativas entre el aprendizaje docente y el aprendizaje del alumnado en escuelas primarias. En el nivel secundario estas correlaciones positivas se encontraron, en cambio, entre el nivel de apoyo percibido en el centro (por parte de colegas y equipo directivo) y el aprendizaje docente.

Estos resultados resultan relevantes porque demuestran, posiblemente por primera vez, una relación débil pero positiva entre las características de una CPA y los resultados de aprendizaje del alumnado, particularmente desde un enfoque de “valor agregado”. Al parecer, cuanto mayor implicación de los profesionales tanto en escuelas primarias como secundarias en el aprendizaje profesional y en el aprendizaje del alumnado, mayor el nivel de progreso de los estudiantes. En escuelas secundarias, esta implicación -en términos de apoyo en el aprendizaje docente- mostraba también una fuerte relación con un mayor nivel de progreso del alumnado.

Concretamente, se encontraron tres elementos de una CPA asociados al desarrollo de los estudiantes: (a) la creación de condiciones en el aula para que los alumnos confíen en su capacidad de aprendizaje, (b) el desarrollo de valores compartidos entre los docentes, y (c) la percepción del centro escolar como un espacio estimulante y profesionalmente desafiante. Aunque las relaciones eran débiles, estos resultados demuestran una relación positiva entre las características de las CPA y los resultados de aprendizaje del alumnado en cuanto a su rendimiento. Según este estudio, parece ser que a mayor implicación del personal en los procesos de aprendizaje docente y estudiantil, mayor nivel de progreso registrado tanto en las escuelas primarias como secundarias. En los institutos de educación secundaria el tiempo destinado a impulsar el desarrollo profesional resultó también tener un alto nivel de correlación con el progreso del alumnado (Bolam et al., 2005).

Por otra parte, en una investigación desarrollada en tres escuelas de Reykjavik se pretendió constatar si existe una relación entre la eficacia escolar de un centro y su nivel de desarrollo de una CPA (Sigurðardóttir, 2010). Los resultados indicaron una fuerte relación entre el nivel de eficacia de un centro y la percepción de los docentes sobre su CPA.

En dos de las tres escuelas, por ejemplo, se advirtió que cuando los profesores se adentraban en sus respectivas comunidades de aprendizaje para discutir estrategias de enseñanza sobre las matemáticas, los resultados de aprendizaje del alumnado mejoraron notablemente en ese área. Aunque los profesores no fueran conscientes de ello, las escuelas demostraban una alta capacidad de cambio para apoyar el avance académico del alumnado a través de aprendizaje individual y colaborativo. Esta investigación confirma así los resultados obtenidos por Louis y otros (1996), Silins y Mulford (2004), y Harris y Muijs (2005), lo cual refuerza la idea de que la mejora de las habilidades dentro del aula y las condiciones laborales de los profesores afectan directamente los resultados de aprendizaje del alumnado. (Sigurðardóttir, 2010).

De cara a futuras investigaciones y después de haber hecho un profundo análisis sobre el impacto de las CPA en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, Vescio y otros (2008) concluyen que aun se necesitan:

- Estudios cuantitativos que documenten las transformaciones en la percepción de los docentes en relación a la cultura profesional en el centro.
- Observaciones y estudios longitudinales que documenten las transformaciones que se suceden en las prácticas docentes durante la participación del profesorado en una CPA.
- Estudios de caso en profundidad para comprender la naturaleza de los cambios en las prácticas de enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes de aquellos alumnos cuyos profesores participan en una CPA.
- Documentación cualitativa para analizar el trabajo que hacen los docentes mientras indagan sobre el trabajo del alumnado y las variaciones que se van sucediendo en dicho proceso de indagación a lo largo del tiempo.
- Estudios de caso en profundidad de los cambios acontecidos en aprendizaje del alumnado de una muestra de alumnos cuyos docentes participan en una CPA.
- Documentación cuantitativa que ilustre las transformaciones de los procesos de aprendizaje del alumnado a lo largo del tiempo, mientras sus profesores participan de una CPA.

Queda así en evidencia que una CPA aporta, y con creces, al desarrollo institucional de un centro educativo en múltiples formas. Cuando una escuela hace del aprendizaje y la colaboración sus elementos culturales más fuertes, encontrará pocas dificultades de encarar procesos de mejora satisfactorios. Sabemos muy poco, sin embargo, sobre la forma en la que incide este modelo en los resultados finales de aprendizaje del alumnado. Aun así, es probable que ello se deba no tanto a la ausencia de un impacto verdaderamente sustancial, sino a la falta de registro y evidencia sobre el tema.

Capítulo 5.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

En realidad creo que es mucho más liberador vivir en un mundo con muchos paradigmas y diferentes procedimientos que en uno con una única versión oficial sobre la verdad o sobre cómo encontrarla
(Eisner, 1998, p. 65).

Tras la lectura de las experiencias de desarrollo de CPA en el ámbito extranjero pretendemos reconocer, salvaguardando las diferencias coyunturales y culturales entre los contextos, cuáles son las características de una CPA en desarrollo dentro del ámbito español, concretamente en la Comunidad de Madrid. Se busca así configurar una aproximación localizada para comprender las características y el proceso de desarrollo de este modelo en un territorio diferente. Sobre la base de estas pretensiones se demarcan los objetivos y la metodología de la presente investigación.

5.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Siguiendo la línea de Robert Stake (1998), la identificación de los temas más relevantes a partir de la lectura y análisis de la teoría previa es lo que permite definir los objetivos de un estudio. Durante la revisión de la literatura relativa a las CPA nos interesamos particularmente por el desarrollo de este modelo. Asumimos que alcanzar una mejor comprensión de dicho proceso puede aportar al campo del cambio educativo y la mejora escolar.

Nuestro deseo por conocer en profundidad la naturaleza del proceso de desarrollo de una CPA nos llevó entonces a organizar la investigación en torno a una serie de propósitos.

Esta investigación tiene como objetivo general:

Comprender el proceso de mejora escolar mediante el desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje.

El mismo se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el proceso de cambio de una escuela mediante el desarrollo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje.
- Describir los factores escolares que facilitan el proceso de desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje.
- Describir los factores que inhiben o dificultan el proceso de desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje.
- Interpretar el proceso de cambio mediante el desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje a través de sus protagonistas directos.

Este estudio surge desde la inquietud por descubrir si las características definidas desde el ámbito anglosajón en torno al concepto de CPA resultan similares, acordes y realistas al contexto español. En ese sentido y mediante el análisis de centros que presenten las cualidades esenciales de una CPA, se pretende comprender cómo se desarrolla el proceso de transformación de una escuela tradicional a una CPA en el ámbito local.

Nuestro interés por conocer la naturaleza de dicho proceso de desarrollo nos indujo a perseguir la identificación de aquellos factores que facilitan o dificultan el avance de la colaboración y el aprendizaje entre colegas en una escuela. Esto permite identificar con mayor precisión cuáles son las motivaciones y los causas por los cuales se van generando las condiciones que acompañan al desarrollo de este modelo. Esto posibilita, a su vez, confirmar si los factores de desarrollo encontrados en otras investigaciones se corresponden con algunos ejemplos de prácticas locales o si éstas varían notablemente.

En orden a satisfacer nuestros propósitos se estudiaron en profundidad dos institutos de Educación Secundaria que pueden considerarse en proceso de convertirse en una Comunidad Profesional de Aprendizaje.

5.2. ENFOQUE METODOLÓGICO: UNA APROXIMACIÓN A LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La elección de una u otra opción metodológica se presume directamente ligada a los objetivos de una investigación. Dada la naturaleza exploratoria, comprensiva y descriptiva que caracteriza a las intenciones de este estudio nos decantamos por un trabajo en el que prima la metodología cualitativa. Se privilegia este enfoque porque, en concordancia con los esfuerzos que guían a esta tesis, apela a generar conocimiento sobre los fenómenos en su entorno natural y a través del reconocimiento de las percepciones y significados que los participantes atribuyen a su experiencia inmediata (Corbin y Strauss, 2008; Flick, 2004). En ese sentido y para abordar el desarrollo de una CPA resultó clave adentrarse en la cotidianidad de los centros educativos para conocer las visiones de sus miembros y su respectiva cultura.

Asimismo y en tanto la investigación de raigambre cualitativa es esencialmente exploratoria e inductiva, la exploración en el terreno da lugar al surgimiento de numerosas hipótesis en torno al objeto del estudio (Taylor y Bogdan, 1987). Desde esa perspectiva, consideramos que sería posible esgrimir una mayor comprensión de cómo operan diferentes mecanismos y factores a la hora de desarrollar una CPA.

Retomando los aportes de diferentes exponentes en materia de investigación cualitativa (Corbin y Strauss, 2008; Flick, 2004; Tójar Hurtado, 2006; Wiersma, 2000), ésta podría caracterizarse a través de una serie de cualidades concretas, a saber:

- Está basada en el *interaccionismo simbólico* de Blumer (1969) mediante el cual se explica que los seres humanos interpretan y atribuyen significados a sus acciones y a los de otros; y el pragmatismo de Dewey (1938) y Mead (1956), por el que se entiende que el conocimiento se genera a través de la acción y la interacción.
- La metodología cualitativa parte del supuesto de que el mundo es complejo: no se puede abordar por medio de explicaciones simples. Son varios los factores que influyen e interactúan de forma compleja e inesperada para generar algún fenómeno. Por eso, los métodos y las estrategias de análisis deben ser también complejas.
- Dada esta complejidad, los fenómenos a estudiar deben considerarse de manera integral y holística, no pueden reducirse a unos pocos factores o desglosarse en partes independientes.
- Los hechos nunca hablan por sí mismos, es el investigador quien les da sentido a través de la observación y las percepciones de los propios protagonistas.

- Resulta fundamental contemplar la percepción e interpretación de los sujetos implicados para obtener una mirada profunda y lo más completa posible de la realidad.
- Los sentidos y significados de las acciones no pueden ser impuestos por el investigador, sino que se trata de comprender cómo viven y piensan los sujetos sus circunstancias. Por ello es importante reconocer y analizar las diferentes perspectivas de un mismo hecho o fenómeno.
- Se pretende descubrir (y no verificar) cuáles son los elementos que confluyen en una determinada cultura.
- En un estudio cualitativo no existen normas o reglas determinadas que definan, de forma unívoca y cerrada, el proceso de investigación. Este es flexible y va adecuándose al proceso mientras se va desarrollando.
- El análisis de la información recabada se edifica por medio de la elaboración de conceptos de distinto nivel de abstracción.

A diferencia de la metodología cuantitativa que supone trabajar con métodos e instrumentos definidos con anterioridad a la entrada al campo, en la investigación cualitativa las decisiones metodológicas no sólo recaen enteramente en las necesidades que el propio investigador asume como relevantes, sino que además éstas pueden ser modificadas conforme avanza el proceso de indagación. En cierta forma, el investigador cualitativo es el instrumento de investigación por excelencia (Eisner, 1998), ya que será quien defina los pasos y estrategias de análisis de la información obtenida según los intereses y demandas que emergen de la propia experiencia de investigación.

La rigurosidad recae, en consecuencia, en las capacidades y responsabilidades del propio investigador. Por eso Eisner sugiere que un investigador cualitativo debería ostentar una actitud de apertura en todo momento que le permita operar con flexibilidad en el diseño e implementación del trabajo de campo. Esto permite encarar el trabajo de investigación empírica como un proceso en constante evolución, en el que los supuestos y las hipótesis son subjetivas y están abiertas a la reflexión permanente, pudiendo cambiar a medida que avanza la investigación.

El carácter interpretativo del enfoque cualitativo obliga además al investigador a desvelar los significados de las conductas y a explicar las razones que subyacen a los comportamientos de los participantes. A raíz de ello, el investigador se vale de un lenguaje expresivo para comunicar sus hallazgos que son fruto de (a) la atención a lo concreto y a lo particular, (b) la intuición y la búsqueda por lograr una coherencia, y (c) la crítica basada en evidencia y datos concretos, sin dejar afuera las emociones que suscitan dichas situaciones (Eisner, 1998, p. 54)

Un investigador cualitativo se destaca además por su inclinación hacia el descubrimiento y el deseo de aprender sobre las personas y sobre los fenómenos de los que forman parte. Corbin y Strauss (2008) alegan también que al investigador cualitativo le gusta “*jugar con las palabras*” (p. 13) para poder dotarlas de orden y coherencia, pensando siempre en términos de relaciones complejas. De esta manera, todas las dimensiones (emocional, psíquica, intelectual) del investigador están implicadas en su trabajo, y por ello resulta esencial que esté atento a su propia implicación con el objeto de estudio. El investigador debe ser entonces sensible a los efectos de su presencia en el campo, procurando identificar dichos efectos en beneficio del análisis y la validez de los resultados (Taylor y Bogdan, 1987).

Esta sensibilidad, propia de todo investigador cualitativo, es la que permite tener un *insight* adaptado a las circunstancias en orden a poder registrar eventos, temas y sucesos importantes. Esto conlleva asimismo asumir la perspectiva de los participantes la cual emerge con mayor facilidad si el investigador logra desarrollar una dosis importante de empatía que le permita ponerse en el lugar del otro a través de los datos.

En definitiva, los investigadores cualitativos otorgan especial relevancia a la interpretación directa de los acontecimientos (Eisner y Peshkin, 1990) lo cual les induce a una reflexión constante y sistemática como parte del proceso de producción del conocimiento. Sin embargo y dada la naturaleza ambigua de dichos conocimientos, los investigadores cualitativos deben asumir una postura flexible y abierta hacia su trabajo, en tanto lo consideran sujeto a modificaciones, abierto a la negación y a las críticas.

Considerando todas estas premisas en relación al perfil del investigador cualitativo, procuramos atenernos a estas sugerencias durante el transcurso de nuestra investigación. Para ello, nos valimos de un diario de campo en el que registramos nuestra propia implicación y desarrollo como investigadores cualitativos.

5.2.1. Estudio de casos

Diseñar una investigación supone pensar, en primer lugar, cuál es la mejor manera de relacionar los objetivos del estudio con la recolección de los datos. En este caso era preciso elegir un método que se adecuara a nuestra intención por describir, comprender y analizar aquellas prácticas y factores que favorecen el desarrollo de una CPA en dos centros concretos. En tanto interesa acercarse a estas experiencias desde dentro, con la posibilidad de conocer a sus protagonistas, sus percepciones y su accionar cotidiano, entendemos conveniente optar por un estudio de casos dado que permite mantener una visión holística y significativa de los eventos de la vida cotidiana (Yin, 1984), posibilitando de esta manera la comprensión y el análisis de fenómenos y/o procesos complejos en su contexto natural.

Para complementar dicha aproximación, se pretende conjugarla con una mirada etnográfica que sirva para adentrarnos en las particularidades y complejidades de las culturas de estos dos centros educativos, desvelando así los sentidos y significados que los propios actores atribuyen a sus acciones y a la dinámica general de cada escuela.

Esta decisión se aproxima a la perspectiva de Alcaraz, Puig, y Lafon (2004) quienes alegan que, comúnmente, los estudios de casos adoptan una vía metodológica común a la etnografía para desarrollar un estudio intensivo y profundo de aquellas situaciones o escenarios que merecen especial interés para una investigación. Sin embargo y a diferencia de una investigación etnográfica clásica, la finalidad de un estudio de casos es conocer cómo funcionan todas las partes del caso para generar hipótesis, procurando explicar las posibles relaciones causales entre ellas, en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado (Bartolomé, 1992). En este caso, se pretende descubrir las dimensiones y los factores que en cada centro posibilitan el desarrollo de una CPA, adoptando una perspectiva holística que articule y explique el impacto de las mismas en cada caso.

Por lo tanto, buscamos conseguir los objetivos aquí planteados a través de un estudio de casos que permita analizar en profundidad dos Institutos de Educación Secundaria, ambos seleccionados por sus respectivos procesos de mejora vinculados al desarrollo de una CPA. Estos centros, sin embargo, no tienen para nosotros un valor intrínseco per se, sino que nuestro interés en ellos obedece a un deseo preexistente por comprender el proceso de desarrollo de una CPA.

Tomando como referencia la tipología elaborada por Stake (1998), puede decirse entonces que esta investigación se enmarca dentro de un *estudio de casos instrumental* en cuanto a que los casos se asumen como instrumentos para comprender un fenómeno que, en cierta forma, les trasciende. Se trata de ilustrar, a través de ellos, una teoría o conjunto de proposiciones sobre el funcionamiento de un fenómeno o proceso (Coller, 2000).

Asimismo y de acuerdo al uso que hacemos del caso, Coller estaría de acuerdo en enmarcar a nuestro estudio como un *caso analítico* puesto que también es cierto que para efectuar el análisis del proceso de desarrollo de una CPA disponemos de un marco conceptual que encuadra y dota de significado a las experiencias empíricas estudiadas. Lo cierto es que no se trata solamente de detectar y describir dichas transformaciones, sino que se pretende buscar además las causas, las vinculaciones y los efectos de los factores que intervienen en ese proceso, partiendo de los supuestos teóricos previos.

El enfoque instrumental y analítico permite además revelar, en este caso, cómo se relaciona la teoría sobre las CPA con las percepciones y las acciones de estos dos

escenarios concretos. De esta forma se pretende también generar cierto conocimiento de cara a enriquecer el marco teórico vinculado al proceso de desarrollo de una CPA. Aún así, el acento no está puesto en realizar generalizaciones amplias y abstractas, sino de esbozar lo que Stake denomina “*generalizaciones menores*” (1998, p. 20) con el cometido de comprender la esencia y las particularidades de cada caso.

En tanto *estudio de casos múltiple*, nuestra pretensión por establecer comparaciones entre ambos centros busca generar algunos conocimientos a partir de las similitudes identificadas, así como también explicar las causas del comportamiento diferenciado dadas las coyunturas de cada contexto. Se trata, en definitiva, de describir con precisión los procesos de cada centro con el fin de alcanzar una comprensión mayor acerca del desarrollo de una CPA, pero sin ánimos de ofrecer generalizaciones a gran escala que pudieran ser replicables a otros casos (Walker, 1983).

El estudio de casos goza de un sinfín de ventajas propias de la metodología cualitativa. Permite analizar comportamientos, actitudes, relaciones e interacciones que se producen dentro de un escenario específico sobre el terreno, profundizando en situaciones y dimensiones específicas, procurando alcanzar así un conocimiento exhaustivo y cualitativo de fenómenos, hechos y problemas. Por lo tanto, si nuestra intención radica en observar, interpretar y comprender el proceso de desarrollo de CPA a partir de los puntos de vista de diferentes participantes, parece evidente que la opción de un estudio de casos resulta la más conveniente.

Sumado a ello y desde una posición más pragmática, algunos autores consideran además que un estudio de casos se presenta como una alternativa sumamente apropiada para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacios y recursos (Latorre, Del Rincón, y Arnal, 1996).

5.2.2. La recolección de datos

Adentrarse en la cotidianeidad de dos centros educativos supone velar por conductas que en ningún momento estorben el funcionamiento habitual de la institución. Se deben para ello contemplar momentos, procesos y estrategias de recogida de datos que procuren preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede, en el escenario natural en donde se dirimen y sin causar perjuicio alguno. Al igual que muchos otros métodos de raigambre cualitativa, el estudio de casos requiere de una actitud empática, no intervencionista, a la vez que una escucha receptiva y una mirada bien atenta a las nuevas impresiones (Stake, 1998). De esta manera el estudio de caso “*compromete al investigador, de manera que éste no puede pensarse ante la realidad investigada de un modo aséptico, neutral o abstracto*” (Martínez-Bonafé, 1988, p. 43).

Con ese objetivo en mente, contemplamos utilizar una gran variedad y fuentes de evidencia para recoger la información (Yin, 1984). Entre ellas figuran herramientas tales como la revisión y el análisis de documentos (Tójar, 2006), la observación participante y las observaciones externas no participantes (Flick, 2004). Pero el gran protagonismo lo tienen, sin dudas, las entrevistas individuales semi-estructuradas que se configuran como nuestra estrategia de recogida de datos más relevante. Gracias a ellas es posible conocer de primera voz las experiencias, percepciones y vivencias de los protagonistas y su forma de vivir el día a día de sus instituciones. Aunque en menor grado, abordamos también la posibilidad de realizar grupos de discusión tanto con alumnos como profesores para identificar las distintas perspectivas y opiniones de los participantes (Hennink, 2007).

Hemos resaltado ya la idea de que una investigación cualitativa “*será todo lo buena que lo sea el investigador*” (Morse, 1994, p. 27), y es desde esa perspectiva que se elabora un diario de campo como documento de análisis para evaluar la tarea de investigación de forma constante, con el objeto de controlar la implicación del investigador, esbozar hipótesis iniciales, a la vez que desarrollar competencias y habilidades suficientes para mejorar el proceso de recogida de datos.

El uso de diversas fuentes de recogida de información en distintos momentos y con diferentes actores pretende asimismo contribuir a la validez de los resultados, a través de una *triangulación de las fuentes de datos* y la *triangulación metodológica* (Stake, 1998). Con ese fin se opta también por pedir a los protagonistas sus opiniones e interpretaciones sobre algunas de las observaciones realizadas, con el fin de triangular así las observaciones e interpretaciones del propio investigador.

La redacción y presentación de un informe final a los centros implicados obedece también al imperativo de la triangulación, aunque responda además a criterios éticos en el marco de una investigación cualitativa. En este último sentido, supone el compromiso de proporcionar inmediatamente información adicional a los que participan en la situación sometida a estudio (Walker, 1983).

Desde la lógica de la triangulación, en cambio, el informe se redacta con un sentido descriptivo y analítico, aunque sin ahondar en detalles conceptuales profundos. Este se presenta posteriormente a los participantes para que estos devuelvan opiniones a modo de verificación de las conclusiones. Esta devolución a los implicados permite confirmar así si las observaciones y las interpretaciones del investigador son congruentes con las percepciones de los participantes.

5.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Algunos autores alegan que un diseño de investigación se ajusta, entre otras cosas, a la formación, experiencia e incluso a las inclinaciones ideológicas del investigador (Corbin y Strauss, 2008). Si bien son los objetivos y las preguntas de investigación las que orientan la definición de los métodos y técnicas de investigación que definen el trabajo de campo, todas esas decisiones están también vinculadas, y sobre todo en la investigación cualitativa, al perfil y las perspectivas teóricas asumidas por el propio investigador.

Basándonos en el modelo de diseño de casos múltiples propuesto por Yin (1984), la presente investigación se desarrolló conforme a los siguientes pasos:

1. Análisis del marco teórico
2. Selección de los casos
3. Diseño de protocolo de recolección de datos
4. Desarrollo del primer y segundo estudio de casos.
5. Redacción de los informes de investigación para cada caso.
6. Análisis comparativo de los datos, desarrollo de conclusiones, implicaciones para la teoría y recomendaciones para el desarrollo de futuras políticas públicas.

A continuación se explicarán cada una de estas instancias con mayor detalle.

5.3.1. Selección de los casos

Coller (2000) advierte que al momento de seleccionar uno o varios casos para un estudio debe primar un enfoque pragmático porque si se pretende encontrar un tipo de caso ideal puede que nunca se realice la investigación. Y aún si se encontrase podría no conseguirse el permiso para investigarlo, por ello es importante decantarse por un caso que *“sin ser el óptimo, sí puede ser el mejor de los posibles”* (Coller, 2000, p. 34). Dada nuestra situación, resultaba indispensable encontrar centros escolares que (a) estuvieran localizados en la Comunidad de Madrid, (b) nos permitieran desarrollar un trabajo de campo durante un tiempo prolongado, y (c) cuyos miembros estuviesen bien predispuestos a colaborar en nuestra indagación, compartiendo sus impresiones y permitiéndonos observar sus prácticas cotidianas.

En tanto pretendimos hallar escuelas que resultaran apropiadas para el tipo de discusión teórica que se procuraba dilucidar en relación al desarrollo de una CPA, optamos por seleccionar centros que presentaran las principales características y condiciones de desarrollo del modelo. En consecuencia, los casos fueron seleccionados con un criterio

de *pertenencia teórica* (Coller, 2000): se buscaba que dichos centros pudieran “dialogar” con las teorías previas para enriquecerlas, refutarlas, enmendarlas, etc. Bajo este prisma, los dos casos se eligieron en cuanto se consideraron relevantes y apropiados para la cuestión a la que la investigación estaba dirigida. Hay que recordar, en este sentido, que los esfuerzos de este estudio no estaban orientados a obtener resultados que fuesen posteriormente extrapolados a un universo o población concreta, sino para aportar al conjunto de conocimientos teóricos sobre el tema.

Desde esta perspectiva y en función de la revisión de la literatura, necesitamos contemplar la presencia de algunos factores básicos que hacen al proceso de desarrollo de una CPA, a saber:

- una buena predisposición hacia el cambio y la mejora educativa;
- una visión y ciertos valores compartidos;
- un alto nivel de colaboración entre los profesionales del centro;
- un clima de trabajo signado por el respeto, el apoyo y la confianza mutua;
- la voluntad de compartir la práctica de enseñanza con los colegas; y
- el desarrollo de instancias de formación y aprendizaje entre el profesorado en el propio centro.

Poco tiempo después de haber iniciado una primera búsqueda, algunos miembros del Grupo de Investigación sobre Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE) sugirieron fuertemente dos institutos de educación secundaria como ejemplos ilustrativos de una CPA. Sus fundamentos se basaban en los resultados de una investigación previa realizada en el marco de un I+D+i financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, y un Proyecto de Investigación financiado por la Universidad Autónoma de Madrid durante el año 2011.

En los respectivos informes de estos dos proyectos de investigación figuraban indicios que hacían suponer la existencia de escuelas que tendían potencialmente hacia el desarrollo de este modelo.

En el caso del IES Las Alondras², el informe indicaba que el centro

Aboga por convertirse en una comunidad profesional de aprendizaje, con la idea de que es necesario fomentar y utilizar las fortalezas del centro y de todos sus miembros para conseguir cambios duraderos que solventen sus dificultades reales.

² Los nombres de los centros fueron modificados para salvaguardar su privacidad y anonimato.

En el mismo texto, se recoge la idea de que en el centro se distinguen *“una serie de procesos colaborativos en los que están involucrados diferentes actores que contribuyen, desde su posición, a desarrollar la capacidad interna de gestión de centros y de sostener el cambio”*. Desde esta lectura, el centro se asomaba como una opción interesante para explorar en el marco de la presente tesis.

Por otra parte y en lo que respecta el IES Los Girasoles, el informe redactado recogía descripciones que también asimilaban algunas de las características y condiciones esenciales de una CPA. En dicha narración, se explicitaba que *“las evidencias indican que el Instituto funciona como una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA)”* y, para dar cuenta de ello, mencionaban algunos factores especialmente relevantes, como ser

- la disposición de tiempos y definición de roles que dejen margen a la autonomía;
- la creación de un clima basado en el respeto, el compromiso y la apertura;
- un ambiente estimulante y enriquecedor que invita a participar;
- un profundo compromiso del profesorado que asume con entusiasmo una importante carga de trabajo sin ceñirse a mínimos;
- el aprendizaje individual y también el aprendizaje colectivo de toda la comunidad escolar;
- la corresponsabilidad y el afán por compartir la práctica profesional;
- el respeto y el apoyo a cualquier iniciativa innovadora; y
- un liderazgo distribuido, que no es jerárquico, y que se caracteriza por compartir las responsabilidades, las tomas de decisiones y por promover la participación.

Estos dos informes, sumados a las descripciones de colegas investigadores que habían trabajado con estos dos centros, invitaban a conocer estos institutos de cerca. Además, sabíamos que la oportunidad de profundizar sobre el análisis de unos primeros datos recogidos nos daría la ventaja de inmiscuirnos y adentrarnos con mayor detalle a estas dos culturas escolares, lo cual facilitaría y enriquecería el proceso de análisis (Latorre et al., 1996).

Una vez asumida esta decisión, se estableció una primera toma de contacto con quienes serían posteriormente nuestros referentes en cada uno de los centros. Se realizaron dos entrevistas iniciales, una con la directora del IES Las Alondras y otra con el Jefe de Estudios del IES Los Girasoles. En ellas se constató la cultura colaborativa que imperaba en ambos casos, la predisposición hacia prácticas de trabajo innovadoras, y la valoración

del aprendizaje docente como una estrategia conducente hacia la mejora escolar. Aun cuando no se pudieran evidenciar todas y cada una de las condiciones o los factores que hacen a una CPA en sentido estricto, percibimos que estos dos institutos daban muestra de estar en un proceso de desarrollo que bien podía ligarse al modelo de las CPA.

Notamos, asimismo, una gran predisposición por parte de los dos equipos directivos a ser objeto de una investigación de esta naturaleza. Tanto la directora como el jefe de estudios se mostraron cómodos frente al proceso de indagación que supone un estudio de casos, permitiéndonos compartir su práctica diaria y facilitándonos el contacto con el resto del plantel docente. A su vez, aceptaron las técnicas de recogida de información comentadas y los plazos solicitados sin objeción alguna, y mantuvieron una actitud muy abierta y receptiva frente a la posibilidad de poder aprender sobre la base de este estudio. Todo ello facilitaba nuestra entrada al campo y por tanto estos dos centros se transformaron rápidamente en casos que resultarían de fácil abordaje y en los cuales nuestras indagaciones serían bien acogidas.

5.3.2. Categorías de análisis e instrumentos de recogida de la información

La revisión de la literatura clarificó la definición de los principales ejes sobre los cuales elaborar los instrumentos de recogida de datos durante el trabajo de campo. Asumiendo que la CPA es un concepto que puede, teóricamente, desglosarse en tres grandes elementos (el sentido de comunidad, la colaboración y el aprendizaje entre el profesorado), entendimos que tanto los guiones de las entrevistas como las guías de observación debían arropar a estas tres dimensiones para orientar una exploración inicial en el campo. Sumado a ello, adherimos también un eje vinculado a la historia y la cultura general del centro en relación a sus procesos de cambio y mejora escolar.

De esta forma, se procuraba establecer lo que Coller (2000) denomina el “*proceso de operacionalización*” a partir del cual los conceptos provenientes de la teoría, que pueden resultar difíciles de observar en la realidad, se vuelven operativos a través de una serie de indicadores que, de algún modo, funcionan como sustitutos de ese concepto en la investigación. Estos indicadores permiten detectar con precisión aquello que representan, orientando la búsqueda de información en el campo y dando así sentido a la organización semántica de los datos.

Los instrumentos para la recogida de la información fueron entonces diseñados en torno a estos cuatro ejes: la historia de mejora, el sentido de comunidad, la colaboración entre el profesorado, y el aprendizaje docente. Dentro de cada una de estas dimensiones se insertaron preguntas abiertas con el objeto de obtener información sobre ellas. A

continuación presentamos los ejes principales sobre los cuales se edificaron las entrevistas y otras técnicas de recogida de información en esta investigación:

a. La cultura de mejora

- Qué motiva y cómo se sostiene la cultura de mejora en la institución.
- Cuáles son las estrategias, factores y/o condiciones que más inciden en el desarrollo del centro.
- Quién y cómo se definen los proyectos de innovación en la escuela.
- Las características del liderazgo.

b. El sentido de comunidad

- Cuáles son y hasta qué punto se comparten ciertos valores y visiones comunes entre los miembros de la comunidad escolar.
- Qué expectativas prevalecen en relación al rol de la escuela y el desarrollo de los estudiantes.
- Cómo podrían caracterizarse las relaciones entre el profesorado.
- Cómo podrían categorizarse las relaciones entre el profesorado y el alumnado.
- Qué tipo de vinculación se establece con las familias y su nivel de participación en el centro.
- La participación del profesorado en las decisiones y actividades institucionales.

c. El aprendizaje entre el profesorado

- Cómo aprende el profesorado en el centro.
- Qué tipo de espacios e instancias de desarrollo profesional existen para los docentes.
- Las características del aprendizaje entre el profesorado: modalidades y formatos.
- Quién y cómo se definen los contenidos de la formación del profesorado.
- Qué impacto tiene dicha formación sobre el aprendizaje del alumnado.

d. La colaboración docente

- Hasta qué punto impera la colaboración en el centro: ¿es una cualidad de la institución en su conjunto, o una forma de trabajo que adoptan ciertos profesores?

- A qué está orientado el trabajo en equipo: Ejemplos y modalidades.
- Variaciones del trabajo en equipo en el centro según áreas, niveles y departamentos.
- Cuáles son las principales ventajas de dicho trabajo en equipo.

A los fines de la presente investigación interesa también, y particularmente, descubrir la imbricación entre los tres ejes: comunidad, aprendizaje y colaboración. Resulta clave comprender también las posibles interrelaciones entre estos tres conceptos en la práctica para poder esgrimir así hasta qué punto podía hablarse de una CPA en desarrollo. De esta forma y a medida que iba avanzando la investigación, se procuró también recopilar información sobre:

- La relación entre el sentido de comunidad y la mejora del centro.
- La incidencia de la colaboración en el aprendizaje docente.
- El impacto del aprendizaje docente en el desarrollo del sentido de comunidad.
- El impacto del aprendizaje docente en los procesos de aprendizaje del alumnado.
- Las oportunidades y espacios para que los profesores compartan abiertamente las prácticas de enseñanza con sus colegas, y la incidencia de estos intercambios en la mejora de su práctica.

En esa dirección, sabíamos que era necesario mantener una actitud abierta y flexible en torno a las interacciones entre el profesorado ya que Little advierte que

La dinámica de una comunidad profesional se hará evidente en cualquier interacción y es precisamente en los intercambios entre el profesorado en los que se forja la comunidad profesional y se crean o impiden las oportunidades de aprendizaje (Little, 2002, p. 920).

Desde esta perspectiva, entendimos que enfocarnos sistemáticamente en los intercambios cotidianos entre el profesorado resultaría esencial y, por tanto, dichas interrelaciones fueron también un aspecto importante a considerar en el curso de nuestro estudio. Una vez ya inmersos en el escenario, estos ejes fueron adaptándose y enriqueciéndose en función de los hallazgos e hipótesis que iban emergiendo durante el proceso.

5.3.3. Trabajo de campo

Sumergirnos en la realidad cotidiana de estos dos centros fue una tarea relativamente sencilla. Los equipos directivos habían quedado muy satisfechos con las investigaciones

previas que se habían realizado el curso anterior y se mostraban deseosos y dispuestos a ser nuevamente objeto de análisis de un proceso de investigación de similares características desde el punto de vista metodológico. En tanto se había ya consolidado una muy buena relación con los investigadores anteriores, el proceso de negociación con los centros para concretar los términos de entrada y salida del terreno fue ágil y ameno.

Una vez acordado los plazos y las condiciones para desarrollar el trabajo, nuestros referentes nos fueron introduciendo a los diferentes participantes en cada centro. De esta forma, cada contacto fue patrocinado por una autoridad que legitimaba nuestra presencia en el instituto (Walker, 1983).

Dada la naturaleza de nuestra indagación, éramos conscientes de que nuestro trabajo de campo requeriría de un tiempo considerable para poder captar y retratar la realidad interna de cada escuela desde la perspectiva de sus participantes. Nuestra permanencia en el campo se definió, inicialmente, como una estancia a largo plazo que iría concretándose y ajustándose a las posibilidades de cada instituto.

Las obligaciones laborales definían posibilidades horarias un tanto restrictivas y por ello el trabajo de campo insumió, probablemente, más tiempo de lo habitual. Finalmente, estuvimos inmersos en el IES Las Alondras durante tres meses (desde principios de diciembre hasta finales de febrero), mientras que nuestra estancia en el IES Los Girasoles duró un total de cinco (desde marzo hasta julio). Las razones de esta diferenciación estaban en dos cuestiones. En primer lugar, la cantidad de profesores y propuestas en cada uno de los institutos merecía plazos diferenciados para recoger toda la información necesaria. Por otro lado percibimos que, hacia el final del trabajo de campo, en el segundo caso estaban mejor predispuestos a alargar nuestra estancia en el instituto, mediante la observación participante en ciertos eventos generales del centro. En el IES Las Alondras, en cambio, sentíamos que al cabo de tres meses nuestra presencia comenzaba ya a estorbar a algunos miembros de la comunidad escolar.

Eisner (1998) recomienda, precisamente, que la permanencia en el escenario sea la menor posible sobre todo si el investigador posee una percepción aguda que le permite comprender la complejidad de los fenómenos con cierta rapidez. Afirma así que *“la cuestión no es tanto la cantidad de tiempo como la calidad de la evidencia con la que se cuenta para apoyar descripciones, interpretaciones y valoraciones”* (Eisner, 1998, p. 225).

La recogida de datos se organizó, durante ese tiempo, con una frecuencia bisemanal, exceptuando las propuestas y reuniones especiales a las que acudimos concretamente. Se intentó obtener el máximo provecho del acudir dos veces a la semana a cada centro

mediante el análisis constante y paralelo de los datos obtenidos, lo cual permitió reformular nuevas interrogantes y así trazar nuevos caminos conforme avanzaba la investigación.

Los instrumentos demarcaron los primeros pasos en torno a la recopilación de información, aunque luego se fueron abriendo nuevas preguntas e interrogantes a medida que avanzaba la investigación. De esta forma, los informantes claves se fueron detectando y modificando a la luz de los nuevos datos que se iban obteniendo. Por lo general, los profesores y alumnos participantes mostraron una muy buena predisposición hacia la realización de las entrevistas y las interrogaciones incluidas en ellas.

En los dos casos se comenzó por establecer un primer contacto con quienes serían nuestros representantes en cada institución, ambos miembros del equipo directivo. Una vez ya inmiscuidos en la realidad cotidiana de cada centro, se procedió con el análisis de los documentos más relevantes del centro, como ser el Proyecto Educativo de Centro, el Plan de Convivencia, la Programación General Anual y diferentes actas de reuniones docentes, de departamento y de la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP).

A la vez, se procedió con el desarrollo de las entrevistas individuales, comenzando por los miembros del equipo directivo y los jefes de departamento, quienes suponíamos podrían aportar datos relevantes en relación al funcionamiento cotidiano del centro, las características del trabajo de cada departamento y los distintos perfiles de los profesores. Se realizaron posteriormente los grupos de discusión con profesores de diferentes áreas y con alumnos de diferentes edades. En paralelo, se desarrollaron también algunas observaciones participantes y no participantes de situaciones que considerábamos relevantes para nuestro estudio, como por ejemplo las reuniones de departamento, las reuniones de claustro, diferentes instancias de formación docente en el centro y una serie de actividades generales o especiales dentro de cada institución.

5.3.4. Análisis de datos: La Teoría Fundamentada y el uso del Atlas.ti

Al igual que en cualquier estudio de naturaleza cualitativa, el análisis de los datos se desarrolló paralelamente durante nuestra estadía en el campo. Mientras se iban configurando las primeras hipótesis que explicaban algunos de los fenómenos detectados, iban emergiendo nuevas preguntas con el objeto de profundizar sobre los primeros hallazgos en el terreno. Se fueron edificando así nuevas vertientes de análisis que iban enriqueciendo y demarcando la dirección que acabaría adoptando el estudio. Esto habilitó también la posibilidad de ir recogiendo nuevos datos según los análisis previos para confirmar o refutar ideas, y así fue ganando su cauce el proceso de interpretación que dio sentido a los resultados obtenidos.

En un primer momento, el proceso de análisis de los datos consistió en organizar y ordenar la información con un criterio de clasificación que fue aplicado consistentemente durante toda la investigación (Coller, 2000). En este caso, las cuatro dimensiones abordadas (mejora, comunidad, colaboración y aprendizaje) funcionaron como un primer criterio general para clasificar los datos.

El proceso de análisis de datos fue abordado bajo un enfoque que recupera muchos de los principios y procedimientos de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). En ese sentido, el trabajo se inició con un *muestreo motivado o teórico* que supone

Un proceso de recopilación de datos para generar teorías en el que el analista recolecta, codifica y analiza sus datos y decide qué datos recoger y donde encontrarlos al objeto de desarrollar su teoría. Este proceso de recopilación de datos está gobernado por la teoría, ya sea sustantiva o formal. (Glaser y Strauss, 1967, p. 45)

Esta forma de comprender el proceso de recolección y análisis supone que la naturaleza y especificidad de los datos a recoger se van definiendo sobre la marcha y como parte del análisis constante. Es por ello que dicho muestreo teórico está orientado por y a la vez orienta la teoría que va emergiendo. La teoría sustantiva o formal consiste entonces en ese conjunto de formulaciones teóricas que recogen la emergencia de hipótesis y proposiciones conceptuales que van explicando los fenómenos y procesos detectados en el campo (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006).

En nuestro caso, a medida que descifrábamos las características de la colaboración y el aprendizaje docente en cada centro, establecíamos nuevas preguntas para explicar sus particularidades, sus potencialidades y limitaciones. En el transcurso de este proceso de análisis cobró también especial relevancia, por ejemplo, la categoría “*ayuda entre docentes*” como un elemento que no había sido contemplado inicialmente, pero que surgió como producto de este muestreo teórico.

El análisis cualitativo de los datos bajo el paradigma de la Teoría Fundamentada descansa sobre los principios del “método comparativo constante” que se basa en la búsqueda de semejanzas y diferencias a través del análisis de los incidentes contenidos en los datos. Los incidentes son aquellos fragmentos de datos en bruto que tienen significación por sí mismos. Se trata, en definitiva, de porciones de contenido que se aíslan y se separan para analizar con el objeto de compararlos entre sí y hallar regularidades. Esto deriva, posteriormente, en la generación de conceptos con sus respectivas características.

Este pensamiento inductivo que se va solidificando sobre la base de hipótesis conceptuales enraizadas en los datos, supone una serie de pasos que fueron respetados en el presente estudio, a saber:

1. *La comparación de incidentes para su categorización*: Los incidentes se comparan entre sí, asignando a cada uno de ellos todas las categorías que se asuman necesarias. A este proceso se lo suele identificar con el nombre de “codificación” en tanto supone asignar a cada unidad un código propio de la categoría en la que lo consideramos incluida. Los códigos se obtienen fragmentando a los datos brutos (incidentes) regularidades a partir de la comparación constante, agrupándolos en categorías o conceptos. Esta codificación suele ser abierta al comienzo, luego selectiva y, por último, teórica. Los códigos pueden ser, asimismo, de tres tipos: vinculados a las teorías previas, relativos a otros fenómenos, o pensarse como instrumentos de categorización libre. En todo caso, resulta fundamental que siempre sean claros, precisos, excluyentes, y que estén bien definidos con sus descripciones correspondientes.
2. *La comparación de nuevos incidentes con nuevas categorías*: Conforme avanza el análisis de los datos, se adhiere la comparación con nuevos incidentes asignándoles a éstos nuevas categorías. Una vez que se van estableciendo las propiedades de cada una de estas categorías, se empiezan a percibir las relaciones e interconexiones entre las propiedades de las distintas categorías. Estas interconexiones suelen asumirse como el “núcleo de la teoría emergente” en tanto que integran propiedades de distintas categorías.
3. *La conceptualización teórica*: La teoría se va reduciendo a medida que se van clarificando conceptualmente cada una de las categorías, despreciando propiedades no relevantes o significativas en ellas. Esto habilita la distinción de “categorías centrales” que ilustra una dimensión del problema u objeto de estudio y que se repite con mucha frecuencia en los datos.
4. *La escritura de teoría*: Se subraya el trabajo conceptual y su integración hacia una explicación teórica sólida y unificada. Se van aquí estipulando las llamadas “familias” que asocian a varias categorías que guardan relación entre sí, proporcionando un marco teórico para analizar las causas, condiciones, consecuencias de comportamientos, fenómenos o procesos dentro de un contexto específico (Trinidad et al., 2006).

Es preciso aclarar también que, desde este enfoque, no importa tanto el número total de unidades de análisis, sino la pertinencia de la información recabada para la teoría que se está desarrollando. En ese sentido, la “saturación teórica” desempeña un papel fundamental en tanto indica cuándo se ha adquirido suficientes datos para desarrollar una categoría con sus respectivas propiedades y dimensiones (Corbin y Strauss, 2008).

La Teoría Fundamentada consiste entonces en la identificación de ejes temáticos y en la posterior clasificación del contenido de dichas unidades de análisis. A pesar de que nuestro objetivo no era generar una teoría completamente novedosa y que partíamos de un marco conceptual previo ya desarrollado, los procedimientos que ofrece este enfoque nos resultaron adecuados para proceder con un análisis profundo del contenido de los datos. Esto nos permitió no solo complementar algunas de las dimensiones que hacen al desarrollo de una CPA, sino que además hemos podido generar algunos conocimientos en relación a los factores que obstaculizan dicha transformación.

Durante toda nuestra investigación realizamos el análisis de los datos apoyándonos en el Atlas.Ti, un programa informático que facilita la codificación y categorización de los datos empíricos obtenidos en el campo. Ante el gran caudal de información obtenida y susceptible de análisis, el programa nos resultó de gran ayuda ya que nos permitió ordenar y clasificar la información de forma clara y concisa. Es por ello que a la hora de presentar los resultados, acompañaremos las descripciones con algunas gráficas que ilustran las relaciones establecidas entre las diferentes categorías utilizadas.

5.4. LOS CRITERIOS DE CALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Según Corbin y Strauss (2008), una investigación cualitativa puede considerarse de buena calidad si *“es interesante, clara, lógica, y hace pensar al lector, aumentando sus ganas de leer más sobre el tema”* (p. 302). Los autores alegan que una buena investigación de raigambre cualitativa debe ser sustanciosa, revelando aspectos importantes, a la vez que mostrando cierta sensibilidad por parte del investigador.

Un estudio de estas características, afirman, debe contener un entramado de conceptualizaciones acompañadas de descripciones detalladas que permitan al lector llegar a sus propias conclusiones sobre los datos, a la vez que juzgar la credibilidad de los mismos y el análisis derivado de ellos. De alguna manera, una buena investigación cualitativa debe ofrecer conceptualizaciones creativas pero fundamentadas con la información empírica.

Para ello, se deben asumir una serie de condiciones que conduzcan a la construcción de una investigación de calidad. A continuación se enumerarán algunas de ellas:

- *La consistencia metodológica*: El investigador debe comprometerse a utilizar las técnicas y estrategias del método elegido durante el transcurso de toda la investigación.

- *Claridad en los propósitos de la investigación*: El investigador debe ser consistente con el objetivo principal de su estudio.
- *La autoconsciencia y el control de la implicación del investigador (self-awareness)*: En tanto el investigador cualitativo es el principal instrumento de su investigación, debe controlar sus asunciones, presunciones y sus sesgos durante el estudio. El diario de campo suele ser un instrumento fundamental para registrar las reacciones y emociones que van surgiendo durante este proceso.
- *Poseer conocimientos sobre la investigación cualitativa*: La formación en esta metodología resulta esencial, tanto en cuanto a la recolección de datos como al momento de análisis de los mismos.
- *La empatía con los participantes*: Resulta fundamental tener la capacidad de ponerse en el lugar de los participantes para no solo conocer sus percepciones, sino también poder comprenderlas desde la realidad en la que están inmersos (Corbin y Strauss, 2008; Flick, 2004).

En nuestro caso en particular, si bien contábamos con una formación previa en esta metodología, la empatía alcanzada con los participantes fue quizás una de nuestras principales fortalezas durante la investigación. Asimismo, procuramos ser consistentes, creativos y claros en nuestras líneas de análisis, todas ellas registradas oportunamente en nuestro diario de campo.

En relación a los criterios tenidos en cuenta para juzgar la calidad de una investigación y prosiguiendo con los aportes de Corbin y Strauss (2008), nos atuvimos a los que se enumeran a continuación.

- *Ajuste*: Alude a que los resultados se ajusten a la realidad de los participantes y a las expectativas de los profesionales a los que va dirigida la investigación. Para ello procuramos constatar, mediante un informe final de corte descriptivo, si nuestras observaciones e inducciones eran pertinentes y consecuentes con las propias percepciones de los participantes.
- *Pertinencia*: Implica que los resultados pueden ser utilizados con posterioridad, brindando nuevas explicaciones e insights sobre el tema. A lo largo del presente informe procuramos advertir las lecciones aprendidas desde la teoría y la práctica, con el objeto de sumar nuevos conocimientos sobre la CPA en particular a la hora de desarrollar políticas para mejorar la práctica escolar.

Coller afirma, por otra parte, que *“una buena descripción es siempre más valiosa que una explicación errónea”* (Coller, 2000, p. 93). En ese sentido y en cuanto a la

presentación y redacción de los resultados, procuramos presentar los conceptos de forma clara, contextualizando los descubrimientos adecuadamente. Intentamos además mantener una mirada profunda y lógica en el desarrollo de nuestros hallazgos para que el lector pueda arribar a las mismas conclusiones u encontrar, en su defecto, explicaciones alternativas a los mismos fenómenos.

Capítulo 6.

TRANSITANDO SURES: EN BÚSQUEDA DE DOS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

En este capítulo se realizará una caracterización detallada de cada uno de los dos centros investigados. En primer lugar se relatará el caso del IES Las Alondras para luego hacer lo propio con el IES Los Girasoles. Se comenzará con una primera descripción general de la historia y la cultura de cada institución escolar, haciendo especial énfasis en factores vinculados al liderazgo, el clima escolar y los procesos de cambio que afrontó cada uno de estos dos institutos. Posteriormente, se profundizará en aquellos aspectos considerados de mayor relevancia a la luz de la presente tesis, como ser la colaboración, el aprendizaje y la ayuda entre el profesorado como señas de identidad de cada centro.

6.1. UN PEQUEÑO INSTITUTO, UNA GRAN ESCUELA. EL CASO DEL IES LAS ALONDRA

Ubicado en el Sector 3 de Getafe, un barrio de clase baja al sur de la Comunidad de Madrid, este centro no es solamente el de menor tamaño sino que además es el que posee menor trayectoria en la zona. El instituto fue creado en 1987 como respuesta ante la llegada de nuevos inmigrantes, sumado a un importante aumento de natalidad.

Al no encontrar plazas en los otros dos centros tradicionales del barrio, estas nuevas familias fueron así destinadas a una nueva escuela. La heterogeneidad ha sido pues una seña de identidad del IES Las Alondras desde sus inicios.

TABLA 6.1. DATOS DEL IES LAS ALONDRA. CURSO ESCOLAR 2011-2012

Antigüedad del centro	24 años
Cantidad de alumnos	313 (44% de población inmigrante)
Cantidad de grupos	12 grupos y medio (por desdobles en Bachillerato)
Líneas	2
Número de profesores:	36 docentes
Ofertas de Bachillerato:	Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales.

Fuente: elaboración propia.

6.1.1. Una historia de luchas y triunfos

Parece un instituto mucho más grande de lo que es. Son pocos pero hacen mucho. Siendo la escuela más pequeña de la zona, su grandeza no puede calcularse por la cantidad de matriculados sino por los éxitos conseguidos. Por eso el IES Las Alondras se define, ante todo, como un centro luchador. Un centro que desde hace tiempo debe estar constantemente legitimando su presencia en la zona para sobrevivir. Aquí la mejora no es un simple anhelo: es una necesidad de supervivencia. Porque no alcanza con ser excelentes. Hay que ser excelentes para todos: para los estudiantes, para la comunidad y para la administración pública.

En sus comienzos eran alrededor de 800 los alumnos matriculados en el centro. Pero el descenso de la natalidad en la zona cambió el panorama drásticamente. Poco a poco, el instituto fue quedando, en palabras de la directora, como *“un reducto de inmigración”* al que los padres y madres de la zona miraban con reticencia en tanto temían que *“tanto colorido”* pudiese suponer una formación académica de baja calidad en un clima de relativa inseguridad. La merma en la matrícula no fue entonces el único desafío al cual hacer frente. Había que mostrar también a la comunidad que el centro era bueno y que valía la pena apostar por él.

Ser un centro heterogéneo se convirtió entonces en un rasgo diferencial que los miembros de la comunidad educativa supieron transformar en una oportunidad para crecer. Para ello, había que empezar primero por concebir a la heterogeneidad como fuente de riqueza y aprendizaje. Esto supuso asumir una serie de valores en relación a la atención a la diversidad que hoy ya se perciben compartidos por la mayoría de los profesionales del centro.

"Este centro es muy peculiar porque ha acogido mucho alumno inmigrante de nacionalidades distintas y entonces yo creo que eso nos ha dado riqueza a todos (...) Y una visión de las cosas muchísimo más amplia que la que teníamos antes." (Profesora de Filosofía, IES Las Alondras)

Otro docente comentaba también que incluso

"la inspección ha reconocido esa peculiaridad del instituto y nos mandan alumnos disruptivos, problemáticos. Llega un momento que dices 'Bueno, vale ya, ¿no?' (Se ríe). Pero bueno, nos define y nos dignifica, nos sentimos contentos con haber dado respuesta a ese alumnado." (Profesor de Física y Química, IES Las Alondras)

Esta idea se recoge también en el Proyecto de Centro, en el cual la visión de la institución aparece representada por el anhelo de convertirse en *"Un centro de referencia en la zona, con presencia multicultural y plurilingüe"*. Se trata, de alguna manera, de conjugar la heterogeneidad con una oferta educativa de calidad. Así, se pretende brindar a los estudiantes una educación que les permita mejorar sus posibilidades de vida mediante la optimización de sus procesos de aprendizaje.

Actualmente, la población estudiantil continúa presentando notables diferencias en términos sociales, culturales y económicos, así como también en el plano académico. De los 313 estudiantes que actualmente ocupan las aulas del centro, un 44% de ellos son nacidos fuera del territorio español (ver tabla 6.1). Pero hoy, lejos de ser un hándicap, es una cualidad que les dignifica y engrandece.

6.1.2. En dirección hacia buenos resultados: liderando con la voz y el ejemplo.

El rol del equipo directivo, que actualmente cumple su segundo año de mandato, fue clave en dicho proceso de cambio. Conviene remarcar, en primer lugar, que en este instituto no ha habido nunca una disrupción importante en la línea de trabajo que imprime la dirección escolar en tanto siempre hay por lo menos un docente que permanece en el equipo y da continuidad a los proyectos impulsados desde el mandato anterior. Los propios profesores son conscientes de ello, tal como comentaba un profesor de Física. *"La directora de ahora estuvo en el primer equipo directivo, en el segundo no estuvo, se incorporó ahora (...), hay una continuidad en las maneras de hacer."*

En un principio, el presente equipo directivo asumió que había que empezar por mejorar el clima de convivencia en el centro para poder obtener una mejora significativa en los aprendizajes del alumnado. Era importante garantizar un ambiente escolar sano y seguro en orden a que todos los alumnos y alumnas pudieran desarrollarse plenamente.

La disciplina ocupó pues un lugar importante en la agenda de los últimos años. La Jefa de Estudios explicaba así

“que el ambiente sea tranquilo y respetuoso, es fundamental (...). Que todo esté más o menos tranquilo, que sea amable... A mí me parece fundamental para poder mejorar el rendimiento académico.” (Jefa de Estudios, IES Las Alondras)

La injerencia del equipo directivo en cuestiones de disciplina y convivencia en el día a día de la escuela es altamente llamativa. Esta misma Jefa de Estudios está constantemente recorriendo los pasillos del instituto, saludando, bromeando o haciendo comentarios a los alumnos. Está enterada de todo y se los hace saber. Ella misma explica que *“hay que estar siempre muy alerta, estar muy cerca de los alumnos, responder a todo (...). No considerar de poca importancia nada”*.

El trabajo realizado en materia de convivencia parece estar dando sus frutos. Hoy, hasta los propios alumnos reconocen los logros alcanzados en este sentido. Uno de ellos reconoció que *“antes había muchas peleas, pero ahora ya no”*. Asimismo, en la reunión de claustro del segundo trimestre, la Jefa de Estudios Adjunta mostró una comparativa de datos (número de amonestaciones, expulsiones y otras sanciones) que ilustraban cómo se había mejorado significativamente los índices de convivencia en comparación con el curso anterior.

Otra de las líneas de actuación asumidas por el equipo directivo a nivel de mejora escolar se basó en la optimización de los procesos de aprendizaje, fundamentalmente orientados a la adquisición de las competencias básicas. Se pretendía, según la directora, *“que nuestros alumnos estén bien preparados para cuando salgan de aquí, que tengan iguales posibilidades que cualquier otro alumno de cualquier otro centro”*. Aun cuando ella misma argumente que obtener buenos resultados de aprendizaje ha sido históricamente la misión del centro, durante su mandato se han profundizado algunas medidas específicas para mejorar dichos aprendizajes:

“Yo sí que me planteé, desde que entre en el equipo directivo, mejorar como fuera, y sí que empezamos a tomar medidas y, pues por ejemplo el trabajar las pruebas CDI, las pruebas de diagnóstico, establecer unos calendarios de aplicación de práctica independientemente de las oficiales (...). Se llegaron a algunos acuerdos en la Comisión de Coordinación Pedagógica para todos los departamentos, intentábamos establecer unas pautas de trabajo que intentamos todos aplicar, y entonces pues sí que parece que se van viendo resultados.” (Directora, IES Las Alondras)

Sumado a estas estrategias, el equipo directivo valora también el desarrollo de proyectos y actividades especiales como medio para potenciar los aprendizajes del alumnado. En los últimos años, han puesto en marcha una Escuela de Oratoria, han

participado en el proyecto GLOBE³, han desarrollado una serie de actividades extraescolares (PROA, Taller de Teatro, etc.) y actualmente valoran adquirir pizarras digitales para el próximo curso. Es de destacar que todos estos proyectos, así como también la participación en certámenes y concursos organizados por la Comunidad de Madrid (Torneos de Debate, Certamen de Danza, Festival Solidario Intercentros de Getafe, Concurso “Si eres joven, ¡triharás!”, etc.), son propuestas motivadas y en ocasiones hasta implementadas desde el propio equipo directivo.

En esa dirección, no es casual que el departamento de Ciencias Naturales, comandado por la propia directora antes de asumir su cargo actual, sea el departamento que mayor cantidad de proyectos de innovación ha desarrollado en los últimos años. La directora explica que ser un ejemplo de voluntad, esfuerzo y trabajo es para ella un elemento clave de cara al profesorado:

“Yo creo que son las claves. O sea si la gente ve que tú estás comprometida, y que tu les exiges pero TU estas trabajando a la par o más (...), quiero decir que ellos ven que tu exiges pero tú estás a la vez cumpliendo, pues eso de alguna manera yo creo que eso les mantiene y les motiva, o por lo menos les ayuda a comprender lo que tú estás diciendo que hay que hacer.” (Directora, IES Las Alondras)

Pero no se trata solamente de liderar con el ejemplo. Hace no mucho tiempo, el claustro docente tuvo que decidir si quería o no avalar la moción de convertirse en un Centro de Educación Bilingüe. A pesar de estar en desacuerdo con la forma en la que se implementa el proyecto desde la administración, y aun cuando su aprobación implicase su trasladado a otros centros docentes, los profesores apoyaron la propuesta en un cien por cien. La Jefa de Estudios describe dicho proceso en pocas palabras: *“es que en este centro se piensa como centro y a favor de los alumnos”*. Al parecer, fue la propia directora quien se acercó, uno a uno, a aquellos profesores más dubitativos para transmitir la importancia del pensar y decidir a favor de lo que consideraba más conveniente para la comunidad. *“Es que nuestra directora es muy contagiosa y convincente”*, resumió la Jefa de Estudios Adjunta.

6.1.3. La comunidad unida no se da por vencida

Los profesores, por su parte, valoran también el clima de trabajo que impera en el centro lo cual les hace sentir muy a gusto. Una profesora de Biología reconocía que *“el ambiente de trabajo es un ambiente mucho más agradable y hay muchas más relaciones*

³ El instituto participa en el Programa de Aprendizaje y Observaciones Globales en Beneficio del Medio Ambiente, de carácter internacional, y en el que se implican docentes de las áreas de Biología, Geología, Física, Química y Tecnología.

personales de las que hay en otros centros". Es probable que la naturaleza de estos vínculos tan fuertes encuentre sus raíces en la antigüedad de muchos profesores en el centro. De los 36 profesores que actualmente componen la plantilla, un 40% trabaja allí hace más de veinte años. Según la profesora de Lengua, esto genera *"una confianza y un conocimiento de tu vida (que habilita) hablar de cualquier cosa"*. El ser una plantilla de profesores tan reducida parece ser también un factor importante. Cuando en una ocasión la Jefa de Estudios comentó con orgullo que *"somos una piña"*, la directora respondió inmediata y nostálgicamente: *"Es que somos tan pocos..."*.

El apoyo aparece como un indicador importante del buen ambiente de trabajo entre los profesores. Tanto el que se da entre los propios colegas como el apoyo percibido desde el equipo directivo, ambos parecen estar muy enfocados al respaldo que perciben los docentes frente a problemas de disciplina y convivencia. En una ocasión, un profesor de Tecnología explicaba que *"el apoyo de los compañeros es fundamental, sobre todo en aspectos como disciplinarios"*. Y desde el equipo directivo también se valora el apoyo brindado al profesorado en esta dirección:

"Estamos apoyando siempre todo lo que podemos todas las acciones del profesorado: desde jefatura de estudios y dirección. Si hay cualquier complicación con los chicos, estar siempre ahí pendientes para apoyar al profesor, en lo que necesite". (Directora, IES Las Alondras)

Los docentes perciben así al apoyo recibido como un sostén que avala las decisiones asumidas frente a alguna dificultad con el alumnado. De algún modo, esto les permite sentirse acompañados ante estas situaciones y constituirse como un bloque que actúa conjuntamente frente a ellas. Ya sea ante la adopción de medidas disciplinarias o frente al establecimiento de normas de trabajo dentro del aula, los docentes apoyan las resoluciones de sus compañeros y se muestran unidos ante las circunstancias que perciben como adversas.

Otra cualidad que destaca en cuanto a la forma de trabajo de los profesores, es su nivel de implicación. Tal como lo describe la Jefa de Estudios Adjunta, *"la implicación muchas veces supone que tengas que hacer más que lo que realmente debes hacer"*. Desde esta acepción del término, aparece con mucha frecuencia la idea de que en el IES Las Alondras se trabaja mucho: *"más que en otros que yo conozco"*, afirmaba, por ejemplo, una profesora de Lengua.

La cantidad de trabajo docente parece estar, sobre todo, en estrecha vinculación con el tipo de seguimiento que se hace del estudiante y sus circunstancias. La Jefa de Departamento de Lengua lo explicaba claramente:

"Hay una atención MUY delicada a los padres y a los alumnos. Estamos muy volcados en padres y alumnos. Yo creo que es esa entrega, ese estar"

constantemente muy en contacto con los alumnos y con los padres lo que hace la diferencia.” (Jefa de Departamento de Lengua, IES Las Alondras)

La directora adhiere a este comentario y resume así el sentido que adopta la implicación del profesorado en este centro:

“Nos preocupamos de que todo les vaya bien (a los alumnos), no solo académicamente, sino desde el punto de vista emocional. Estamos muy implicados, ¿no? Entonces es un centro comprometido a todos los niveles, a nivel de todo: de las familias, de los alumnos, como centro, es decir, nosotros sentirnos parte del centro.” (Directora, IES Las Alondras)

Los profesores reconocen que este nivel de implicación es también fruto de un efecto contagio latente en la dinámica de trabajo del centro. Una profesora de Biología de reciente ingreso en el instituto narraba desde su propia experiencia que

“En el momento en el que tu ya te subes al carro, te están estimulando y tu estimulas a los demás, entonces yo pienso que también las dinámicas de los centros se contagian. Porque yo pienso que lo contrario también puede ocurrir: una persona con iniciativa en un centro pasivo, ya tiene que tener mucho empuje para no verse frenado al final.” (Profesora de Biología, IES Las Alondras)

Los alumnos, por su parte, también perciben la implicación del profesorado cristalizada mediante una preocupación genuina y constante por sus vidas dentro y fuera del instituto. Ante la pregunta de por qué consideraban que sus profesores eran buenos docentes, éstos respondieron:

Alumno 3: *“Porque son majos, te ayudan cuando necesitas algo”.*

Alumno 1: *“Cuando te entra algún problema o algo, están ahí para ayudarte.”*

Alumno 5: *“Es que te apoyan... Tú estás aquí en el instituto y te apoyan lo que estás afuera, ¿sabes?”*

Agregaron además que los profesores *“paran cuando ven que tienes problemas”*. Desde su perspectiva, comprenden que esto se debe a que el instituto es *“como más familiar, pues si ven que un tema lo tienen que dar en vez de una semana en tres semanas, pues te lo dan”*. Los estudiantes consideran incluso que a veces sienten que el IES Las Alondras *“es como si fuera un colegio, porque todos conocen a todos”*. Así, el ser un centro de tamaño reducido adquiere una valoración positiva por parte de los estudiantes, quienes relacionan la atención individualizada recibida y la flexibilidad del profesorado con el tamaño reducido del centro y la sensación de familiaridad que esto proporciona.

Los profesores también parecen compartir esta perspectiva. La Jefa de Estudios explicaba por ejemplo que como el centro es pequeño, *“se aprovecha esa ventaja en*

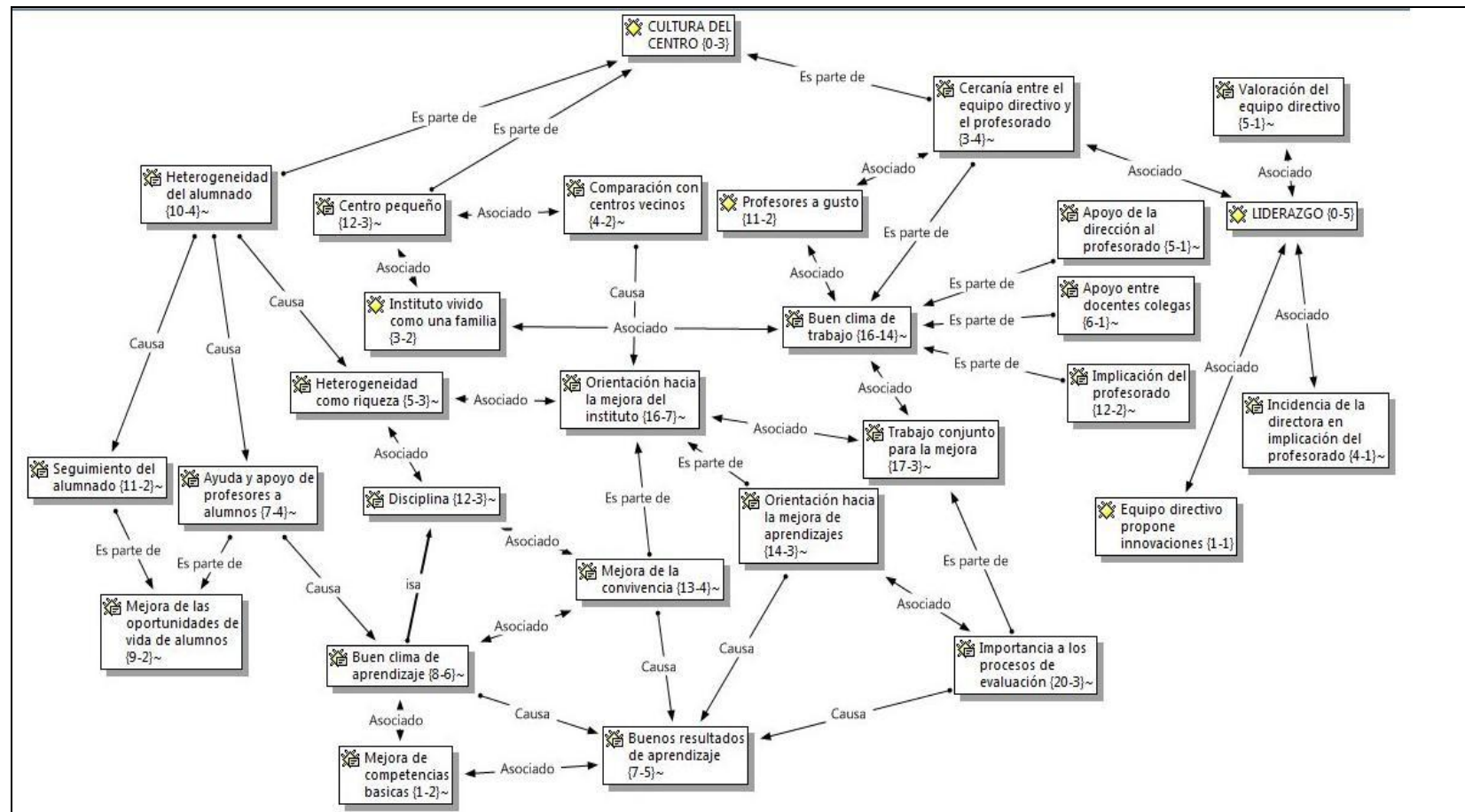
favor del alumno. Entonces evidentemente un centro pequeño es más fácil que aparezca una familia y se le atienda sea como sea". Por su parte, la directora también comentaba en una oportunidad algunos de los beneficios que conlleva el ser un centro de tamaño reducido:

"Como hemos sido un centro pequeño, hemos tenido que luchar mucho por nuestra imagen en la zona. Pues yo creo que eso te hace mantener unidos a todos y luchar yo creo que por un objetivo común, que es mejorar el centro." (Directora, IES Las Alondras)

Estas palabras reflejan uno de los valores que hacen a la esencia de esta comunidad escolar. El tamaño de centro y la sensación de familiaridad entre sus miembros han permitido cohesionar al profesorado de tal forma que la "lucha" por la supervivencia se dirige hacia unos criterios de mejora hoy ya altamente compartidos por todos. Alcanzar buenos resultados de aprendizaje en alumnos con situaciones de vida muy complejas es la misión ineludible de este centro, y es en torno a dicho objetivo sobre el cual se asientan gran parte de las decisiones y acciones del profesorado (ver figura 6.2).

De alguna manera, el IES Las Alondras parece haber dado algunos pasos significativos en vistas a dejar de ser tan solo un pequeño instituto para convertirse en una gran escuela. Una escuela que ha logrado mantener unidos a sus profesionales para superar, y con creces, los desafíos que se le han presentado a lo largo de estos últimos años. Este instituto de Getafe es así una muestra de que es posible transformar las vicisitudes del contexto en una oportunidad para crecer interna y externamente. Ante un afuera percibido como hostil por la feroz competencia con los dos centros aledaños de mayor tamaño y una población marcadamente heterogénea, este pequeño centro ha aprovechado la adversidad para hacerse muy grande. Y es que al IES Las Alondras no le queda otra alternativa que seguir siendo un instituto en constante renacimiento, una escuela que debe reinventarse día a día a base de mucho trabajo, esfuerzo e implicación para seguir siendo, como ellos mismos dicen, *"excelentes para todos"* (ver figura 6.2).

FIGURA 6.1. CATEGORÍAS DESCRIPTIVAS DE LA CULTURA ESCOLAR DEL IES LAS ALONDRAS



Fuente: elaboración propia

6.1.4. Unir para resolver: la colaboración entre el profesorado

La colaboración aparece verbalmente como uno de los rasgos esenciales que caracterizan la cultura de trabajo de los profesores en este instituto. Tanto es así, que la orientadora comentaba que *“si una persona no participa de ese trabajo colectivo, pues enseguida se va a aislar”*. El trabajo en equipo es por tanto algo muy reivindicado por el personal docente, y una de las cualidades que más destacan de esta escuela.

Son dos las razones por las cuales los profesionales de este centro valoran la colaboración. En primer lugar, porque entienden que incide directamente en el desarrollo de un buen ambiente de trabajo. En el Proyecto del Centro, por ejemplo, la misión del instituto establece como prioridad *“dar la posibilidad al profesorado de desarrollar sus competencias profesionales en un ambiente de respeto y colaboración con todos los miembros de la comunidad educativa”*. Desde esta perspectiva, la directora comentaba también que

“El hecho que tu colabores con otro departamento por ejemplo, aparte de enriquecer (...), pues yo creo además genera un sentimiento de unidad, ¿no? de unidad en el centro y un buen ambiente.” (Directora, IES Las Alondras)

Por otra parte, la colaboración se aprecia además como una herramienta o estrategia especialmente valiosa a la hora de facilitar la resolución de conflictos de manera conjunta:

“La intervención ante problemas concretos es una intervención colectiva. Siempre. Cada uno tiene su función pero todos formamos parte de un grupo. De hecho el otro día tuvimos una reunión de equipo docente que para mí es una de las claves del funcionamiento colectivo (...). Nos reunimos, aparte de las evaluaciones, el equipo de profes que da clase para resolver o intervenir en un problema concreto.” (Profesor de Física, IES Las Alondras)

La colaboración aparece así directamente relacionada al mantenimiento de un buen clima en la escuela, tanto a nivel del profesorado como entre los propios estudiantes. Esto no es ninguna sorpresa puesto que la convivencia es, como se explicó anteriormente, una de las principales preocupaciones en este centro. Por lo tanto no es casual que el trabajo colaborativo entre los profesores esté subsumido y asociado a estos fines.

Sin embargo, dicho trabajo colaborativo adquiere en la práctica otros sentidos. Así, la colaboración entre el profesorado se hace además patente en (a) la coordinación entre los profesores, y (b) el desarrollo de proyectos conjuntos y/o interdisciplinarios.

Fueron repetidas las ocasiones en las que profesores y miembros del equipo directivo asociaron la colaboración con el concepto de coordinación. En este caso, la coordinación se asume como una estrategia especialmente relevante que permite alcanzar acuerdos y establecer pautas de trabajo comunes entre los profesores:

“Nos coordinamos para que los exámenes sean iguales o muy similares, con lo cual yo creo que ese es un paso de coordinación, ¿no? Y luego pues intentamos hacer ejercicios, actividades iguales o muy similares, intentar de alguna manera estar a la vez en la programación, a la vez que tener los mismos criterios de calificación: mantenerlos, seguirlos e intentar pues eso, seguir unas pautas comunes de trabajo.” (Directora, IES Las Alondras)

Muchos profesores comparten también la idea de que esta coordinación, que apuntala hacia el desarrollo de una línea de trabajo común, beneficia al alumnado porque dichos criterios compartidos facilitan sus procesos de aprendizaje. Así, la Jefa del Departamento de Matemáticas argumentaba por ejemplo que

“Utilizamos las reuniones de departamento para coordinarnos. Nos ponemos de acuerdo incluso ya en cómo dar determinadas cosas. Decidimos que si la regla de tres se hace de esta manera, y siempre ponemos la fracción (...), hacerlo todos igual, para que al año siguiente no les cueste (a los alumnos). Es decir ‘No, es que un profe lo hace de una manera y otro de otra’. No, no, no. ‘Mira, todos lo hacemos de esta manera’.” (Jefa de Depto. de Matemáticas, IES Las Alondras)

Hay que reconocer que esta coordinación trasciende incluso el nivel de departamento. Los docentes estimaban además que el poder establecer criterios de trabajo comunes con profesores o profesoras de otras áreas incide también en la calidad de la enseñanza. En esta dirección, un profesor de Tecnología explicaba que *“si los tres departamentos (Biología, Tecnología y Físico-Química) van a una, mejora muchísimo la calidad de la enseñanza (...) si seguimos más o menos coordinados, eso produce una sinergia muy importante”*. En esta misma dirección, una profesora de Matemáticas comentaba también que

“Intentamos pues ponernos de acuerdo con los de Ciencias Naturales: ‘¿Has dado las unidades de medidas? Bien, pues entonces si las has dado tu, yo las doy de pasada y luego puedo dar más profundamente esto otro’. Es decir que en ese sentido hay colaboración.” (Profesora de Matemáticas, IES Las Alondras)

La coordinación entre el profesorado implica entonces, al menos en este centro, alcanzar determinados acuerdos en materia de secuenciación, organización y programación de la asignatura, pensando en el beneficio que esto supone a los estudiantes. De esta forma, la coordinación aparece como una de las principales atribuciones que se adjudican al trabajo colaborativo en este centro. La propia Jefa de

Estudios enfatiza esta acepción alegando que *“no es tan difícil la colaboración. O sea, una vez que te pones de acuerdo con alguien, hacer cosas en las que te pones de acuerdo en la clase no es difícil”*. Esto demuestra a su vez que en ciertas ocasiones los conceptos se confunden: colaboración y coordinación aparecen como términos sinónimos.

Sumado a esta idea de coordinación, los profesores consideran que el desarrollo de proyectos conjuntos y/o interdisciplinarios es otro ejemplo de colaboración entre los profesores de este instituto. Dos de los proyectos más importantes y ambiciosos en este sentido surgieron desde el área de Ciencias Naturales: el proyecto GLOBE y Rutas Científicas. En ambos proyectos participaron docentes de Física y Química, Biología, aunque también se implicó a profesores de Lengua y profesionales de Orientación, dado que había alumnos de diversificación involucrados en la propuesta. Ambos proyectos fueron incentivados e impulsados por quien hoy es la directora del centro, en aquel entonces era la Jefa de Departamento del área de Ciencias Naturales.

Algunos docentes reconocen que dicho trabajo interdisciplinario se vio en parte favorecido por el tamaño reducido del centro. Siendo tan pocos profesores en el instituto, muchos de estos departamentos son originalmente unipersonales, y fueron precisamente los propios docentes quienes pidieron unificar los horarios de las distintas reuniones de departamento para que sus docentes pudieran trabajar de manera conjunta. Esto de alguna manera generó, a lo largo del tiempo, la posibilidad de implementar propuestas que implicaran a varias asignaturas a la vez.

Es ciertamente muy probable que contar con una plantilla de docentes reducida favorezca la colaboración, tanto frente al desarrollo de proyectos conjuntos como ante la posibilidad de coordinarse de manera más eficaz. Aun así, dicha colaboración aparece también muy vinculada a otros factores.

Entre las principales condiciones que facilitan la colaboración en el centro, los profesores destacan el nivel de comunicación entre ellos, en tanto alegan que la información circula de manera constante y sistemática. Agradecen que desde el equipo directivo se comparta información relevante sobre cuestiones generales que hacen al funcionamiento del instituto. Las reuniones de Comisión de Coordinación Pedagógica así como también las de departamento, se conciben como los canales de comunicación por excelencia para que la información fluya de abajo-arriba y de arriba-abajo. La Jefa de Departamento de Matemáticas destaca, por ejemplo, que entre sus principales funciones se encuentra la de servir de nexo entre el equipo directivo y el resto de los profesores. Así, es posible garantizar que *“estemos todos un poco informados de lo que hacemos los demás”*.

Por otra parte, se admite que la comunicación entre los profesores circula de manera fluida porque hay ciertos espacios y tiempos específicos que facilitan el trabajo conjunto del profesorado. Este es otro factor que evidentemente incide en el nivel de colaboración entre los docentes de este instituto. Una profesora de Lengua comentaba así que *“el hecho de comunicarnos para afrontar ciertos problemas y juntos irlos resolviendo, se hace porque tenemos reuniones para ello y tenemos espacios”*. En esta línea, hay una gran cantidad de reuniones que se realizan fuera del horario escolar, más allá de las juntas de evaluación establecidas en la legislación. De hecho, los profesores de esta escuela consideran que se reúnen más que en otros institutos, sobre todo *“para tomar decisiones por ejemplo con respecto a la disciplina”*, comentaba la orientadora. Una vez más aparece la trascendencia de la convivencia como objeto y finalidad del trabajo colaborativo entre el profesorado de este centro.

A menudo, estos espacios se generan también desde el propio cuerpo docente. El profesor de Física y Química comentaba por ejemplo que para facilitar la coordinación con otros profesores de cara al desarrollo de proyectos interdisciplinarios, buscaban la manera de “encontrarse” en distintos momentos:

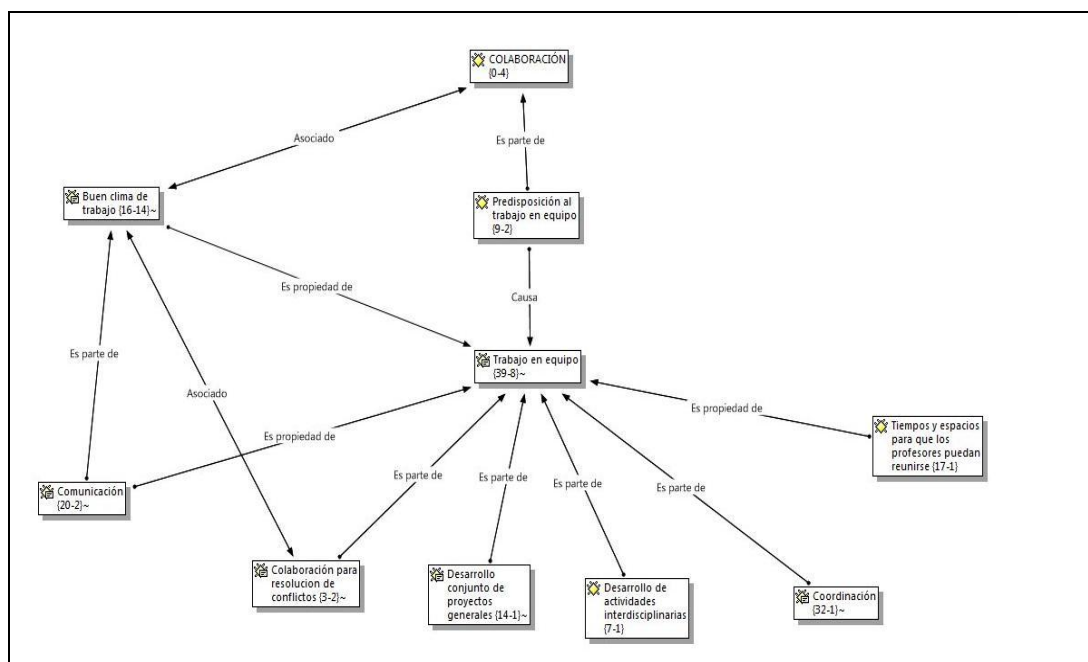
“Pues lo generábamos nosotros (los espacios y tiempos para reunirse). Sobre nuestro propio horario, porque no puedes generar horas nuevas. Entonces o bien en las reuniones del departamento de orientación (...) o bien durante las guardias, o en algún momento determinado de los pocos que habían.” (Profesor de Física y Química, IES Las Alondras)

De alguna manera, la voluntad del profesorado para organizar sus propios espacios de encuentro, es una muestra de su predisposición hacia el trabajo conjunto con los colegas. Una profesora de Matemáticas lo ejemplificaba también argumentando que *“para todo lo que nos proponen, casi siempre, hay mucha gente dispuesta a trabajar en ello y hay mucha gente dispuesta a reunirse, a dar propuestas, a hacer iniciativas (...)”*. Otro profesor del área de Biología indicaba asimismo que el trabajo en equipo es posible aunque *“te implica mucho. Tienes que dejar tu familia y tienes que dedicarle mucho tiempo...”*. Aun así, muchos profesores están abiertos y bien predispuestos a ceder su tiempo para implicarse en ello.

La colaboración entre los profesores es, por lo tanto, uno de los elementos más representativos del trabajo docente en el IES Las Alondras (ver figura 6.3). El profesorado entiende que dicho trabajo colaborativo permite resolver los conflictos de manera más eficaz, lo cual contribuye al desarrollo de un buen clima de trabajo tanto entre profesores como entre los propios alumnos. A su vez, argumentan que mejora la práctica docente en tanto permite coordinar las acciones de todos los miembros, lo cual genera una línea de trabajo común en beneficio de los estudiantes. El diseño e implementación de proyectos conjuntos y/o interdisciplinarios es también, aunque en

menor grado, otra de las facetas que adopta la colaboración en este centro. En esa dirección, hay departamentos que dan cuenta de una mayor voluntad o interés por generar propuestas compartidas, lo cual refuerza el trabajo conjunto de sus miembros. El departamento de Ciencias Naturales destaca mucho en este sentido.

FIGURA 6.2. CATEGORÍAS DESCRIPTIVAS DE LA COLABORACIÓN EN EL IES LAS ALONDRAS



Fuente: elaboración propia

6.1.5. ¿Me ayudas? Necesito desahogarme (o de por qué cuesta tanto a los profesores compartir sus dificultades)

Los miembros del equipo directivo admiten que no todos los docentes del centro se sienten igualmente cómodos a la hora de compartir dificultades o problemas con sus compañeros. Reconocer que se necesita ayuda para resolver o enfrentar alguna situación conflictiva concreta no es, al parecer, una tarea fácil para el profesorado. De todos modos, los miembros más antiguos del instituto consideran que la confianza que impera entre ellos facilita la emergencia de estas solicitudes. Es posible que habiendo permanecido en un mismo lugar de trabajo durante tanto tiempo y con muchos años de experiencia a cuestas, les sea más sencillo compartir aquellos aspectos de la práctica que presentan ciertas complicaciones o que ellos mismos asumen como fracasos.

Por lo general, los pedidos de ayuda entre los profesores y profesoras están fundamentalmente vinculados a problemáticas de convivencia y, en menor medida, a

dificultades de índole pedagógica. En ambos casos, los docentes reconocen que detrás de cada pedido de ayuda hay una necesidad de desahogo importante.

“Primero te desahogas y lo cuentas: ‘Oye me está pasando esto con este y con este, ¿a ti como te va?’. ‘Uy, conmigo fatal, ¿y contigo?’. Pues lo comentamos. Lo hablamos.” (Profesora de Lengua, IES Las Alondras)

Cuando un profesor comenta un problema de esta manera, a modo de queja o descarga, no parecería estar en realidad pidiendo ayuda, sino contención y apoyo. Necesita saber que el problema no es solamente suyo, que atañe quizás a otros docentes y esto hace que no se sienta tan solo o frustrado. El comentar dificultades a modo de desahogo se torna así en una forma de compartir la práctica privilegiando la emoción por sobre la acción. Lo importante es hablar sobre el problema no necesariamente para resolverlo, sino para alivianar el peso que supone para el profesor que lo padece.

Por otra parte, muchos de los ejemplos de pedidos de ayuda entre los profesores están centrados en las problemáticas de convivencia que se suceden en el centro. Una profesora del área de Filosofía comentaba que suele pedir ayuda exclusivamente ante *“problemas de disciplina severos”*. Una profesora de Lengua indicaba que se dirigía al Departamento de Orientación para pedir ayuda ante algún conflicto particular con un estudiante, cuando éste no se comportaba correctamente o cuando mostraba síntomas de disrupción.

Pero es por lo general el equipo directivo el principal depositario de los pedidos de ayuda en este sentido. Se espera que la dirección, particularmente las Jefas de Estudio, respondan a los pedidos de ayuda ya sea mediante alguna intervención conjunta con el tutor o estableciendo algunas medidas disciplinarias concretas. Tal como se mencionó anteriormente, el equipo directivo está siempre a disposición para apoyar al profesorado en materia de disciplina, que es una de las áreas de mejora históricamente más privilegiadas en este centro. Por tanto no es casual que los docentes estén habituados a pedir ayuda frente a estas cuestiones.

Las dificultades que se detectan a nivel de aprendizajes suelen comentarse, en cambio, al interior de cada uno de los departamentos. Los docentes plantean los problemas de aprendizaje con el objetivo de encontrar una solución pronta y específica, valiéndose de los recursos que brindan los miembros del departamento. En este caso, el pedido de ayuda consiste en explicitar la dificultad del alumno para buscar distintas alternativas de resolución: *“Oye, que estoy con este alumno y vaya guerra que me está dando (...), no trabaja o no trae el libro. ¿Qué hacemos?”* (Profesora de Lengua, IES Las Alondras).

La jefa del mismo departamento comentaba también que, en su caso,

“Si tengo algún problema de aprendizaje pues lo suelo hablar con la profesora de compensatoria o en el departamento. Y decimos ‘Bueno, a ver qué podemos hacer... pues hacemos esto, yo me lo paso a mi clase...’, cosas así.” (Jefa de Departamento de Lengua, IES Las Alondras)

Al analizar este punto con mayor profundidad, resulta ser que los pedidos de ayuda referidos a problemas de enseñanza y aprendizaje están muy enfocados en las dificultades del propio estudiante. Cuando un docente pide ayuda a sus compañeros porque considera que uno o varios alumnos no están desarrollando satisfactoriamente sus procesos de aprendizaje, suele ubicar la raíz del problema en las condiciones o circunstancias del alumno. A continuación más ejemplos de ello:

“Pues mira, por ejemplo, algunas veces con alumnos que tienen bajo nivel de lectura o de escritura, con alumnos inmigrantes que han venido con muchas dificultades en el idioma (...) pido ayuda a orientación.” (Profesora de Filosofía, IES Las Alondras)

Un profesor de Tecnología suele pedir ayuda a los profesores de Lengua cuando percibe ciertos problemas de expresión: *“Mira jes que no escribe! O sea es que no le entiendo pero es que no le entiendo, iporque no sé como escribe!”* Una profesora de Inglés comentaba también cómo solicitaba ayuda a sus compañeros de departamento:

“Oye, este curso está imposible. Es difícilísimo. Tengo este problema con este alumno, con este y con este... con este grupo no se puede trabajar, con este alumno tengo tal asunto...”. (Profesora de Inglés, IES Las Alondras)

La responsabilidad parece recaer en el alumno, ya sea individual o colectivamente. En lo que atañe a los resultados de aprendizaje, los docentes suelen considerar que el problema radica generalmente o bien en una falta de atención: *“No hay manera de explicárselos, pero porque no escuchan”* (Profesora de Lengua); o bien en una falta de interés por el estudio: *“Consideran muchas veces que con venir es suficiente y ya está, ¿no?”*, explicaba la Jefa de Estudios Adjunta.

En cualquier caso, la falta está normalmente ubicada en el alumnado. En ese sentido, cuesta imaginar una reunión de departamento en donde los pedidos de ayuda estén centrados no tanto en la falencia del alumno, sino en las limitaciones del profesorado. Esto condiciona, evidentemente, la forma en la que se plantean los pedidos de ayuda: los docentes se desahogan, comparten sus frustraciones buscando obtener soluciones que reviertan la situación inicial, pero sin que esto suponga modificaciones significativas en sus procesos de enseñanza.

Naturalmente, esto también incide en la forma en la que se responden a las solicitudes de ayuda. Los profesores destacan que, por lo general, el principal formato por el cual se atiende a los pedidos de ayuda es brindando ideas y sugerencias basadas en las propias experiencias profesionales de los profesores:

“En nuestro departamento en concreto sí que se han tratado temas de no saber qué hacer con un grupo, y entonces decir ‘pues mira, yo al menos hago esto, a ver cómo te funciona a ti’.” (Directora, IES Las Alondras)

La Jefa de Departamento de Biología concordaba también con ello y sugería que cuando un profesor indica que un grupo no está funcionando bien, los docentes responden con alternativas propias: *“Pues yo lo hice así, pues yo lo hice asá, pues prueba con esto, pues prueba con lo otro”*. Así, la docente indicaba que los colegas acaban relatando sus experiencias de clase exitosas: *“Bueno, pues mira a mí una vez me funcionó esto”*.

Incluso en aquellas ocasiones en las que las solicitudes pudieran surgir de manera muy implícita, porque el problema se comenta a modo de descarga o surge en el marco de una conversación informal, las respuestas están siempre basadas en la inmediatez de la práctica. No hay indicios de que los docentes busquen alternativas o soluciones por fuera de su experiencia de clase más cercana. Se asume simplemente que lo que funciona a un profesor puede ser también útil para otro.

En otros casos, las respuestas a las solicitudes de ayuda se abordan de manera conjunta por medio de intervenciones colectivas. Eso se debe a que el profesor que pide ayuda plantea la dificultad como algo colectivo, y no como algo propio:

“Si tengo algún problema de aprendizaje pues lo suelo hablar con la profesora de compensatoria o en el departamento, y decimos ‘Bueno, a ver qué podemos hacer, pues hacemos esto, yo me lo paso a mi clase, tu..., cosas así.’” (Profesora de Lengua, IES Las Alondras)

Desde este planteamiento, el problema no se presenta como un asunto personal del docente, sino que se asume una responsabilidad colectiva frente al mismo. En este sentido una profesora de Lengua comentaba asimismo que ante ciertas dificultades de disciplina acude a la orientadora: *“¿Qué podríamos hacer con este chico?”*, y entre ambas definen *“Vamos a hablar con su madre y tal...”*. Es decir que cuando el problema se presenta “en plural”, quien pide la ayuda pretende que su compañero participe activamente de la solución, no a modo de consejo o sugerencia verbal, sino mediante una intervención colectiva que lo compromete directamente.

En esta misma línea, se percibe un anhelo por desarrollar intervenciones colectivas con mayor frecuencia y de distinta naturaleza. Algunos docentes sugirieron que la ayuda entre colegas podría también brindarse a través de una intervención conjunta dentro del

aula. Entrar a la clase de otro profesor para ayudarle a analizar y responder a un problema aparece así como una alternativa posible:

“Yo creo que habría ocasiones, hasta se agradecería: yo por ejemplo este año en un 3ro que tengo, yo agradecería que un compañero me echase una mano porque es un curso muy voluminoso, para mí, vamos para mí... es un grupo voluminoso y es muy complicado, es muy diverso, muy diverso. Y a mí me vendría muy bien. A todos creo que nos gustaría que entrasen a nuestras clases.” (Jefa de Departamento de Lengua, IES Las Alondras)

Compartir el aula con otro profesor podría ser una forma de pedir y ofrecer ayuda aún no difundida pero probablemente bien aceptada por el cuerpo docente de este instituto. Este tipo de intervención supone que quien solicita la ayuda se anime a hacer de su problema algo más público: la dificultad ya no se presentaría a través de una descripción oral, sino que podría ser contemplada “in situ” y sin intermediaciones. De esta manera, podrían comprenderse todos los factores que inciden en una situación problemática, a la vez que desarrollar un sentido más fuerte de responsabilidad colectiva frente a la resolución de determinados problemas.

Las solicitudes de ayuda entre los docentes de este centro son frecuentes. Los profesores sienten suficiente confianza para compartir y narrar sus problemas, a la búsqueda de posibles soluciones brindadas por sus compañeros. Sin embargo, estos pedidos no son del todo explícitos, a veces se presentan como quejas y descargas emotivas. Por lo general, el problema está siempre enfocado en las limitaciones de los estudiantes: pocas veces se reconoce la propia dificultad del profesorado en este sentido. Por ello, las respuestas a dichas solicitudes suelen ser espontáneas y prácticas. Las experiencias de otros profesores se presumen como fuente de ideas para paliar las dificultades con las que se enfrentan sus colegas. Aunque existen indicios de que podrían plantearse ayudas en términos más colectivos y de una mayor reflexión basada en el aula, todavía persisten formatos más centrados en la inmediatez del conflicto y en la responsabilidad absoluta del alumnado.

6.1.6. El deseo de aprender, la dificultad de formalizar

En este instituto se valora la formación en el centro como la modalidad más propicia para favorecer el desarrollo del profesorado. Por un lado, los miembros del equipo directivo comprenden que facilita la asistencia del cuerpo docente al no requerir traslados y esto lo convierte en una alternativa cómoda. Sin embargo, también reconocen que dichas instancias de aprendizaje colectivo promueven de alguna forma el desarrollo de una visión común entre el profesorado. La directora explicaba así que los beneficios de la formación en el centro se atribuían a:

“Lo primero, la comodidad para el profesorado (...) eso facilita también la participación. Pero luego además favorece todo eso que estamos diciendo: la unidad, la colaboración, la visión conjunta del centro.”
(Directora, IES Las Alondras)

En cuanto a los criterios de selección de los temas de formación, aparecen privilegiados los intereses del profesorado. El caso del curso de Inglés, gestionado como Grupo de Trabajo, es un ejemplo de ello. Se procuraba mejorar la competencia oral en esta lengua en un curso dictado por los auxiliares de conversación que se habían adjudicado al centro por ser considerado un instituto bilingüe. Según lo que narraba la directora, dicha formación *“fue una demanda del profesorado”* aunque muy vinculada evidentemente con el proceso de convertirse en un centro de estas características.

Otro de los cursos de mayor relevancia en la institución fue aquel vinculado a la Gestión de la Calidad, también ofrecido desde la Comunidad de Madrid y dirigido en este caso a equipos directivos y jefes de departamento. Dicho curso duró todo un ciclo lectivo, fue elegido e impulsado desde la dirección con el objetivo de mejorar los procesos internos y tuvo una importante carga horaria para los asistentes. A futuro, se piensa solicitar a la Comunidad de Madrid un curso sobre pizarras digitales y otro sobre el uso de la plataforma Moodle. En ambos casos, los contenidos de la formación también se promueven desde dirección, *“y si sale suficiente número de personas para formar al grupo, pues se hace”*, afirmaba la directora.

La elección de los contenidos de los cursos de formación en el centro en este último período deja entrever algunas cuestiones especialmente relevantes. Por un lado, que suele ser el equipo directivo y particularmente la directora quienes se encargan de elegir la temática a trabajar. Dicha temática, sin embargo, suele ajustarse a la oferta que se propone desde la administración. En este sentido, los temas se seleccionan de una lista previamente conformada por la administración pública y se atienen pues a los criterios ya establecidos *“desde arriba”*. Aun así, en un espacio de conversación informal, la directora reconoció que le gustaría que los propios departamentos propusieran temas de formación sobre la base de sus intereses específicos. Asume por lo tanto que este es un punto a mejorar de cara al futuro.

Desde la perspectiva del profesorado, el aprendizaje docente se presume muy vinculado al contacto con otros profesores: en el IES Las Alondras existe la creencia de que el colega constituye una fuente de aprendizaje en sí misma. Una profesora de Biología explicaba en este sentido que

“Yo no recuerdo un centro del que no haya aprendido. Siempre se puede aprender. Tú siempre puedes sacar ideas de todos los sitios a los que vas (...). La persona que va a un sitio, si tiene la predisposición, siempre va a

aprender, incluso para saber lo que no quiere (...). Yo no he aprendido más que de mis compañeros". (Profesora de Biología, IES Las Alondras)

Las ideas y las experiencias de otros profesores se perciben, en concreto, como fuente y recurso para potenciar y estimular el aprendizaje docente. Así, escuchar e intercambiar ideas con otros profesores se concibe como una manera de enriquecer y mejorar la propia práctica:

"Reunirte con profesores de otros institutos cuando están dando la misma asignatura sobre un tema enriquece muchísimo (...). Compartes con ellos experiencias, eso es fundamental. Para mí es una de las cosas que más me ha aportado." (Profesor de Tecnología, IES Las Alondras)

Compartir materiales con otros profesores también se vislumbra como un aporte que suma al repertorio profesional del docente. Se considera que, sumado a las ideas y experiencias que porta cada profesor, los recursos materiales también pueden servir como una fuente de aprendizaje. El Jefe de departamento de Física y Química comentaba que *"ha venido gente muy distinta pero cada uno ha aportado lo que tiene, compartimos, yo puedo tener algunas cosas que te puedan venir bien, algunos materiales, tu también los tienes, los compartimos y ya está"*. En alusión a manuales, libros, documentos, posters y otros instrumentos, el profesor daba cuenta de que a partir del intercambio de estos insumos con profesores más jóvenes, no solo incorporó nuevas estrategias en su clase, sino que incluso pudo conocer nuevas formas de enfocar la enseñanza de las ciencias.

En pocas palabras, el intercambio de ideas, experiencias y materiales son formas en las que los profesores sienten que pueden aprender de sus colegas. Desde esa perspectiva, conviene rescatar la valoración que se hace del otro, sus experiencias y recursos. Esto es esencial porque, en definitiva, habilita una escucha respetuosa que en cierta forma dignifica lo que el otro tiene para aportar. A pesar de que dichos intercambios se realicen en situaciones incidentales o informales, esta apertura hacia el conocimiento práctico de los profesores colegas no debe pues desestimarse, puesto que es otro signo del respeto y la confianza que impera entre los docentes de este centro.

No obstante a ello, en el instituto se desarrollaron otro tipo de experiencias de aprendizaje entre colegas, ciertamente más aisladas y de menor frecuencia, pero mucho más arraigadas en la práctica de aula. Docentes del área de Ciencias Naturales describen dicha experiencia de la siguiente manera:

"Para mí una de las experiencias más valiosas en la enseñanza es, y ahora con el tema de los alumnos en prácticas que tenemos, cuando una persona comparte el aula contigo. Si tú estás dando clase o el otro está dando clase, indistintamente, y tienes unos parámetros de observación, luego al final de la clase compartes y entonces ahí estas aprendiendo

constantemente: te están informando constantemente de un montón de cosas que estás haciendo mal o bien, lo que sea, y a partir de ahí estas creciendo como docente (...) Para mí es de las experiencias más valiosas, lo hemos hecho muchas veces.” (Profesor de Física y Química, IES Las Alondras)

Esta otra forma de aprendizaje entre colegas se basa en una observación de clase dirigida por una serie de pautas previamente consensuadas, y seguida de una instancia de retroalimentación para recibir las críticas o comentarios del observador externo. Aquí, el aprendizaje no está basado en las ideas y experiencias que el docente colega pueda aportar, sino en una reflexión crítica y compartida sobre el propio proceso de enseñanza. Para ello, es fundamental que los profesores estén dispuestos a compartir su práctica de aula y hacer público lo que sucede dentro de ella. En palabras del mismo protagonista, este tipo de experiencias fue *“una de las cosas más valiosas a nivel colaborativo”*. De alguna manera, se entiende que esta forma de aprender con el otro tiene un impacto mucho más directo en la práctica de enseñanza y encamina así la mejora del trabajo docente de manera más contundente.

Precisamente y aun sin haber participado de esta experiencia, la Jefa de Departamento de Lengua también reconoce que invitar a otro profesor a que observe lo que sucede dentro del aula puede constituir una instancia de aprendizaje muy interesante para los docentes:

“A veces no lo sé hacer bien. No sé dónde está el problema, no se verlo yo, desde el aula. Y quizás si estás dentro del problema en el aula, a lo mejor tú no lo ves. Necesitarías que alguien desde fuera te dijera ‘Mira, es que tu a lo mejor le dices demasiadas veces no se qué cosa a tal alumno’, ¿no?” (Jefa de depto. de Lengua, IES Las Alondras)

La observación crítica que un docente colega pueda prestar a otro, representa así una modalidad de aprendizaje que, si bien no está extendida en el centro, podría estar “calando” profundo al menos en la mentalidad de algunos profesionales del centro. En la práctica actual, esta experiencia aparece por el momento exclusivamente arraigada al área de Ciencias Naturales.

Algunos de los profesores de este mismo departamento desarrollaron también hace unos años dos proyectos de investigación basados en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. Fruto de un interés por aprender a trabajar ciertos contenidos de Química con alumnos de diversificación, se planteó, en el primer proyecto, una actividad de teñido de la lana aplicado luego a un taller de botánica con dichos estudiantes. El profesor de Química implicado explica que *“ahí generamos muchos materiales que luego fueron incluso publicados en algún congreso de diversificación”*. El segundo proyecto estaba vinculado al aprendizaje de la formulación inorgánica *“que es un concepto que a*

veces queda medio en el aire, y la idea era buscar estilos de aprendizaje de los alumnos (...), si había un método más adecuado para cada estilo de aprendizaje...". Ambos proyectos de investigación estaban claramente enfocados en la mejora de los procesos de enseñanza a partir de un análisis riguroso sobre la práctica de clase.

A pesar de que estos proyectos de investigación están circunscriptos a un departamento concreto, la reflexión basada en datos empíricos parecería estar haciéndose camino de la mano del equipo directivo. Desde hace ya un tiempo, la directora ha empezado a buscar la manera de *"posibilitar la acción investigadora del profesorado con la finalidad de mejorar o modificar la práctica educativa"* (Proyecto de Centro, IES Las Alondras). Al indagar sobre este punto, la misma comentó que en los últimos años ha pretendido generar instancias de autorreflexión y autoevaluación docente basados en la práctica diaria. Muestra de ello es por ejemplo un cuestionario de tipo Likert que han hecho circular para que los profesores critiquen su propia práctica.

Esto, sin embargo, no resulta una tarea fácil para el equipo directivo:

"Me decían los profesores 'Claro, ¿y cómo voy a poner yo esto que lo he hecho mal? Digo, 'bueno pues hombre si lo has hecho mal... pues es para ti, o sea realmente esto no va a ir a ningún lado, yo no lo voy a enviar a ningún sitio (...), es como una reflexión de lo que tú has hecho a lo largo del curso: pues si realmente has explicado a los alumnos los criterios de calificación y evaluación, si realmente tú crees que has tomado la metodología adecuada, si has distribuido bien los tiempos...". Es decir, una serie de cuestiones que nosotros pensamos que eran fundamentales para llevar una buena práctica docente, ¿no? Y bueno, eso en teoría se basaría en una reflexión del profesorado, de cómo ha valorado su práctica docente a lo largo del curso." (Directora, IES Las Alondras)

Las resistencias del profesorado a evaluar su trabajo son altas. Tal vez por ello se promueven otro tipo de instancias de reflexión sobre la práctica, pero esta vez de raigambre colectiva. Al finalizar cada trimestre, por ejemplo, se pide a los departamentos un documento en donde se valoren las causas que motivaron los éxitos y fracasos en cada curso. Es decir, un análisis que justifique los resultados obtenidos y las medidas a tomar en el futuro para hacer frente a ellos.

La directora comprende que este análisis sirve para disparar la reflexión y servir de aprendizaje no solo para aquellos profesores implicados, sino para todos los otros docentes del centro. Por eso ella hace luego un resumen de todo lo que figura en cada uno de esos documentos y los envía a todo el cuerpo docente *"porque creo que es una manera precisamente de colaborar entre nosotros: dar ideas de que es lo que hacemos en el aula."* Nuevamente aparece la noción de que el docente aprende a partir de las ideas y experiencias de otros profesores, solo que en este caso dichas aportaciones estarían basadas en una reflexión colectiva previa al interior de cada departamento.

Entre las voces del profesorado se distinguen asimismo otras alternativas al aprendizaje docente entre colegas. Dos profesoras del departamento de Lengua, sugerían que podrían realizarse otras actividades para que los profesores pudieran aprender a mejorar su trabajo diario de la mano de sus compañeros. La Jefa de Departamento opinaba por ejemplo que *“En vez de seguir la estrategia de ‘doy la lección, doy la lección, doy la lección, de la unidad 1, de la unidad 2, de la unidad 3...’, pues vamos a parar. Paramos. Paramos y entonces estudiamos a ver qué se puede hacer”*. La profesora proponía así que en las reuniones de departamento, en vez de tomar decisiones apresuradas, los profesores pudieran tomarse un tiempo para investigar y estudiar conjuntamente distintas metodologías o estrategias que pudieran atender a las necesidades particulares del alumnado.

Una profesora también de mucha antigüedad en el centro y a punto de jubilarse, consideraba por otro lado que *“una cosa positiva podría ser que unos profesores enseñasen a los otros”*. Concretamente, a esta docente le preocupa que todos los saberes específicos adquiridos por cada docente individualmente a lo largo de su trayectoria como profesional, se pierdan una vez que éste se retire del centro. Comprende por tanto que los profesores deberían transmitir sus conocimientos y habilidades de manera formal y sistemática a sus colegas, de modo que esto pueda impactar en la institución como conjunto.

Estas dos propuestas, aun no materializadas, merecen ser destacadas porque de alguna manera ponen en evidencia que en algunos profesores existe un interés por profundizar y ampliar los sentidos del aprendizaje entre colegas. La predisposición del profesorado por adquirir nuevos saberes a partir del intercambio con los compañeros parece superar, al menos en el plano discursivo, el simple hecho de compartir recursos e ideas. De alguna manera, se atisban nuevas formas de aprender para mejorar la práctica de enseñanza con y desde los compañeros.

Es casi inevitable preguntarse, sobre todo en el marco de una investigación centrada en el desarrollo de CPA, qué es lo que faltaría para poder hacer realidad propuestas de esa índole. Si la voluntad está presente y hay algunas personas probablemente dispuestas a impulsarlas, ¿cuál sería el próximo paso? ¿Qué les está faltando?

Una posible respuesta a dicha interrogante podría estar representada por otra de las características que emergen en relación al aprendizaje docente en este centro. Al parecer y más allá de la reflexión individual y conjunta sobre la práctica, el equipo directivo no estimula explícita o directamente, según los docentes, el aprendizaje del profesorado. En otras palabras, podría decirse que se echa en falta cierta presión desde la dirección para el aprendizaje. Gran parte del profesorado opina que si bien los profesionales están individualmente motivados a aprender, ya sea para la obtención de

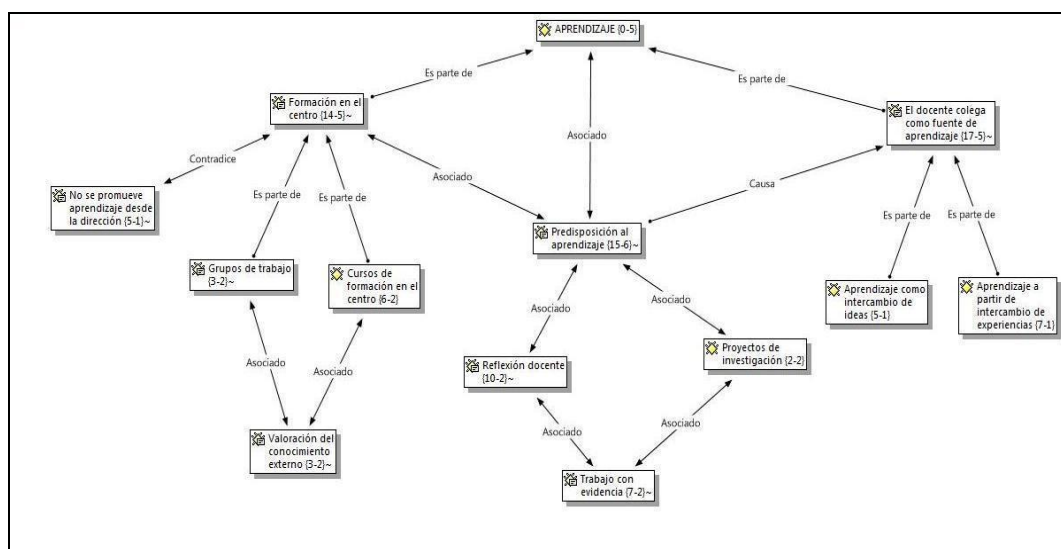
sexenios o por interés personal, el equipo directivo no impulsa dicho proceso, más allá de ofrecer los cursos de formación en el centro.

“La verdad que no notas que se promueva (el aprendizaje del profesorado desde dirección), pero lo cierto y verdad es que sí notas que la mayoría de los profesionales lo hacen.” (Profesora de Biología, IES Las Alondras)

De alguna manera y a modo de conclusión, podría decirse que en este centro los docentes aprenden de sus colegas, pero de manera espontánea e informal. Se considera que las experiencias de otros colegas aportan a la calidad de la enseñanza en tanto insumo para escuchar y replicar nuevas estrategias. Lo que se transmite, en definitiva, son ideas que surgen en virtud de las propias prácticas cotidianas y que aportan al repertorio del profesorado. Experiencias más ligadas a la reflexión sistemática sobre la enseñanza existen pero son menos abundantes y están circunscriptas a un solo departamento. Aun así, es probable que dichas instancias pudieran extenderse y formalizarse si la dirección presionara y encaminara los esfuerzos en ese sentido, ya que el profesorado muestra síntomas de mucha predisposición hacia el aprendizaje colaborativo.

En cierta medida, parecería ser que el aprendizaje tanto individual como colectivo del profesorado no está pensado como una estrategia de mejora en sí misma y probablemente por ello no es un elemento tan presente en la cultura de trabajo de los profesores de este centro (ver figura 6.4). A diferencia de lo que ocurre con el concepto de colaboración, que sí aparece mucho más asociado al buen trabajo del profesorado y la calidad de la enseñanza, el aprendizaje docente queda reducido a una cuestión de interés personal o a situaciones circunstanciales, y no suele estar directamente ligadas a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

FIGURA 6.3. CATEGORÍAS DESCRIPTIVAS DEL APRENDIZAJE DOCENTE EN EL IES LAS ALONDRAS



Fuente: elaboración propia.

6.2. LA INNOVACIÓN QUE NO DESCANSA. EL CASO DEL IES LOS GIRASOLES

Con un plantel docente de más de 50 profesores y una matrícula compuesta por 687 estudiantes, el IES Los Girasoles es un instituto de 30 años de antigüedad, ubicado en una zona residencial de clase media del barrio de Alcorcón al sudoeste de la Comunidad de Madrid. Fue el primer instituto en adelantar la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Alcorcón y recibió numerosos premios gracias a su Programa de Mediación y Tratamiento de Conflictos. Es asimismo uno de las pocos Centros de Innovación Tecnológica de la Comunidad de Madrid y, por todo ello, cuenta con un gran reconocimiento en la zona.

TABLA 6.2. DATOS DEL IES LOS GIRASOLES. CURSO ESCOLAR 2011-2012

Antigüedad del centro	30 años
Cantidad de alumnos	687 (10,6% de población inmigrante)
Cantidad de grupos	24 grupos
Líneas	5
Número de profesores:	51 docentes
Ofertas de Bachillerato	Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud

Fuente: elaboración propia

6.2.1. Siempre girando

En este centro nadie se queda quieto. Son contadas las veces que se observa a la directora en su oficina; los jefes de estudio están permanentemente desplazándose de un lado a otro. En la sala de profesores son pocos los docentes que están sentados trabajando individualmente y en silencio. Es muy frecuente ver gente cambiando las carteleras de la entrada para mostrar los frutos de la actividad más reciente del instituto. Ni siquiera el personal de conserjería escapa a la pasividad: siempre hay alguna fotocopia para hacer, guardias para cubrir o clases que necesitan ser abiertas. Pero lejos de transmitir agotamiento, los profesionales parecen disfrutar de la gran cantidad de trabajo que, semana tras semana, condimenta la rutina del calendario escolar.

Pese a haber conseguido tantos logros, el IES Los Girasoles no descansa nunca. En este centro no existe la autocomplacencia, y su directora es principal muestra de ello. La misma, pieza fundamental del engranaje que moviliza al centro, ha estado implicada en el equipo directivo desde 1994. Con un período de receso de tan solo de 4 años, su labor en la dirección ha sido esencial en el desarrollo de la cultura de innovación que caracteriza al instituto. Hasta los alumnos la reconocen como uno de los elementos más sobresalientes de su escuela: *“La directora es muy activa, le gusta participar en todas, siempre está buscando proyectos.”*

Los profesionales del centro, por su parte, no solo destacan sus cualidades *“en la forma de tratar a los chicos, en la forma de trabajar, en el empeño que pone, con los profesores, con nosotros...”* (Conserje, IES Los Girasoles), sino también y fundamentalmente, su manera de impulsar el desarrollo de distintas propuestas y proyectos innovadores:

“El equipo directivo siempre ha apoyado a hacer todo tipo de cosas, eso es fundamental. La directora como gerente del centro es una pasada, y nunca ha puesto trabas, pues es más, siempre nos ha animado a hacer cosas.” (Profesor de Educación Física, IES Los Girasoles)

Aquí, todos los proyectos de centro están liderados por algún profesor o profesora: las actividades extraescolares, el Proyecto Comenius, La Jornada de 24 horas, el Proyecto ARCE y muchos otros están en manos de distintos docentes, desde su diseño hasta implementación. La directora está sin embargo presente en todos y cada uno de los eventos. Ya sea tomando fotos, buscando el botiquín de los medicamentos, o bien coordinando algún juego, su trabajo es tan indispensable como secundario: colabora siempre desde un rol de apoyo y acompañamiento.

La directora anima a que los docentes quieran responsabilizarse y ser referentes de algún proyecto, enalteciendo así el protagonismo del profesorado en el centro. Una profesora de Inglés indicaba que ello sucede porque la dirección prima ante todo *“las*

ganas de trabajar y la creatividad, la capacidad de innovación por encima de cosas como la veteranía y la estabilidad de plazas.” De hecho, no es casual que los principales dinamizadores que proponen y sostienen muchas de esas propuestas innovadoras son todos profesores jóvenes de reciente incorporación al centro. Una profesora de Lengua de mucha antigüedad explicaba que “aquí ha llegado un grupo de profesores muy jóvenes abierto a todo y con muchas ganas de trabajar”. Uno de los principales dinamizadores, el Jefe de Estudios, relataba también cómo sus propios compañeros valoraban el impulso que habían dado a la dinámica del centro:

“Además a mí me lo han dicho compañeros, sí que se notó que hace unos años...gente que me ha dicho ‘Mira yo llevaba unos años súper parado, y de unos años para acá me he activado otra vez. Y eso porque vinisteis un grupo de gente nueva que de alguna manera, lanzasteis retos que me apetecían y me metí’.” (Jefe de Estudios, IES Los Girasoles)

Un aspecto interesante sobre los proyectos de innovación generados desde el IES Los Girasoles es su fundamentación: la mayoría de las propuestas son seleccionadas como resultado de un proceso de detección y análisis de necesidades del centro. El Programa de Mediación y Tratamiento de Conflictos fue por ejemplo un proyecto que se decidió implementar porque

“Cuando vinieron los pequeños, me refiero a los de primaria (...), muchos de los profesores no tenían herramientas para trabajar la disciplina con niños tan pequeños. Entonces desde la dirección pues se vio la necesidad de ver como enfocábamos estos problemas de convivencia que surgían. Teníamos alumnos muy desenganchados del currículum que no hacían más que dar guerra, ¿no? Y tenían que estar allí obligatoriamente. Y entonces un poco nos vimos forzados por la necesidad de un trabajo más cómodo, ¿no? Y tener herramientas.” (Profesora de Lengua)

En la Memoria del Proyecto de Convivencia, también se refuerza la idea de que la innovación responde a problemáticas del instituto. En dicho documento explican que desde el programa de mediación en adelante *“hemos organizado distintos proyectos de innovación pedagógica con los que intentar dar respuesta a las demandas educativas planteadas”.*

Unos años antes, por ejemplo, y habiendo notado que los docentes carecían de una línea de trabajo común entre ellos, se impulsó también un proyecto propio denominado “Todos a Una”, liderado en ese momento por el Departamento de Orientación y que consistía en intentar definir objetivos compartidos entre los profesores para garantizar que ciertos ámbitos se abordasen desde todas las asignaturas. El Jefe de Estudios alababa el trabajo en dicho proyecto porque

“Intentó homogeneizar las actitudes ante ciertas cosas del profesorado, del tema de sanciones y de muchas cosas. Yo creo que de alguna manera

sentó las bases de lo que es un claustro que intenta trabajar en una línea. Y claro, sobre eso luego construyes mil cosas.” (Jefe de Estudios, IES Los Girasoles)

Según la directora, promover una línea de trabajo común en ese momento tenía en realidad como intencionalidad *“sacar adelante cada vez mayor cantidad de alumnos”* mediante el logro de una serie de acuerdos pedagógicos entre los docentes. Siempre con dicho objetivo en mente, el Proyecto de Innovación Tecnológica fue asimismo pensado para conseguir mejores resultados académicos.

Desde una cultura que privilegia la motivación como factor que incide en los procesos de aprendizaje, se pensó que dicho formato podría incrementar los niveles de atención y así incentivar los hábitos de estudio del alumnado. De hecho, la directora reconoce que ya en el primer año de implementación se han conseguido buenos resultados en 1ro de la ESO. La innovación, nuevamente, no tiene un valor intrínseco per se, sino que cada uno de los proyectos se valora por su impacto en la práctica, tanto desde el punto de vista de la enseñanza como del aprendizaje.

A su vez, uno de los principales beneficios que la directora identifica en torno al desarrollo de dichos proyectos de innovación se relaciona con la reflexión docente que de ellos emana. Según la directora, *“hace mucho tiempo que en los centros no se hablaba de pedagogía, y ha habido momentos en los que se ha empezado a hablar de pedagogía gracias a los proyectos y a las experiencias comunes.”* En este sentido, la oportunidad de trabajar conjuntamente con otros colegas en el marco de estas actividades innovadoras favorece la discusión sobre cuestiones que afectan a la enseñanza. De esta manera, comentaba que programar una actividad general u organizar un curso de formación en el centro supone cierto debate sobre los fines y medios de la educación, lo cual deriva comúnmente en un replanteamiento de los objetivos y estrategias de enseñanza por parte de algunos docentes.

6.2.2. Dime cómo comunicas y te diré lo que consigues

Es muy habitual escuchar a la directora hablar de cuestiones netamente pedagógicas. Ella es sin dudas la principal promotora de que el aprendizaje del alumnado ocupe un lugar central en la cultura del centro. Parece estar muy atenta y pendiente de los resultados de aprendizaje obtenidos. Busca implicarse en cuestiones que atañen a la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo, del alumnado con mayores dificultades académicas. Su interés recae especialmente en los procesos de evaluación:

“A mí me gustaría también que la gente se implicara un poquito más en la atención a la diversidad (...). Yo creo que tenemos que intentar tirar de los niños que tienen dificultades. Y eso, hay veces, profesores sobre todo,

a lo mejor profesores un poco más mayores, que dicen 'No, es que tienen que llegar hasta aquí y tienen que llegar hasta aquí'. Ya, pero pueden llegar hasta aquí simplemente cambiando la forma de hacerles un examen, aunque el examen sea el mismo." (Directora, IES Los Girasoles)

En una ocasión, se la vio por ejemplo muy interesada en un examen que una profesora de Geografía le enseñaba en la sala de profesores. La directora parecía muy interesada por comprender las características del instrumento y los criterios de calificación por los cuales se determinaba la nota final del alumno. Al parecer, la evaluación merece una consideración muy importante y ella procura transmitir su relevancia a través de distintos medios:

"A través de la insistencia nuestra. Pues vía mail 'Os recuerdo que hay unas normas, que tenemos unos criterios para elaborar los exámenes de estos niños, para hacer este tipo de trabajo.' Y entonces que la gente pues a base de oírlo y tal llega un momento... O felicitando cuando eso es así, en público, y decir 'Gracias al profesorado que ha trabajado con esto porque hemos visto que niños que venían con 3 o 4 suspensos pues al final lo han sacado.'" (Directora, IES Los Girasoles)

Así, la directora transmite no solo que la atención a la diversidad es un valor importante, sino que incluso indica cuáles son algunos de los caminos a seguir para conseguir aquello que se desea alcanzar. En esta misma dirección, es muy común escucharla insistir además en que es necesario llegar a los jóvenes con dificultades *"a través de otras vías"*. Por ello, la oferta de tantas propuestas extraescolares o proyectos especiales cobra especial relevancia en este centro:

"Hay muchas actividades que salen de lo que es puramente académico, aunque todas están enfocadas a que su aprendizaje mejore. Y eso a los chavales les motiva mucho. Yo creo que los chavales están muy motivados con el centro, por otra serie de actividades que hacen que el currículum sea más integral." (Directora, IES Los Girasoles)

La directora debe comunicar estos valores muy eficazmente: casi todos los profesores del instituto coinciden en la necesidad de estimular la motivación de los estudiantes a través de estas actividades para el buen desarrollo de su experiencia educativa. Las innumerables actividades extraescolares realizadas una vez finalizado el horario lectivo, son pues producto y consecuencia de esta asunción. Así, un profesor de Educación Física que coordina muchas de ellas, explicaba que la idea central radica en *"que el centro sea un lugar donde los chavales fueran a pasárselo bien, que asociaran el centro... no como una cárcel, sino que fuera un sitio donde aparte de aprender, es un sitio que si no voy pues lo echo de menos."*

Como puede apreciarse, en este centro nada es azaroso. Toda propuesta está pensada en virtud de su incidencia en la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

La innovación es abordada como una estrategia de mejora que atiende a alguna necesidad o demanda concreta. Por ello, al presentarse cualquier propuesta

“Empezamos a estudiarla, a diagnosticar los pros, los contras y tal y tiramos... siempre intentamos que cualquier iniciativa de cualquier profesor que vaya en beneficio lógicamente del alumnado, tirar para adelante con ella, y apoyarla desde el equipo directivo todo lo que podamos.” (Directora, Los Girasoles)

En esta dirección y tal como se puede vislumbrar en esta última cita, uno de los elementos que facilita el desarrollo de tantos proyectos es el apoyo percibido desde el equipo directivo. A continuación se ahondará en esta cuestión con mayor detalle.

6.2.3. Apoyo, implicación y responsabilidades compartidas (o cómo conformar una comunidad)

El apoyo entre los propios pares también se presume esencial. Una profesora de Inglés sostenía que *“aquí lo que importa es lo que tú quieras hacer y lo que traigas. Y si lo que traes es bueno, si lo que traes es de calidad, vas a tener a todo el mundo detrás de ti para apoyarte con eso.”* Por otro lado, la profesora de Arte que coordina las actividades extraescolares explicaba también que en el centro

“No se ponen “peros” a las actividades, a las cosas que quieres hacer, como... que son cosas muy complicadas. Yo lo que he visto en otros centros anteriores es que la gente se asusta mucho cuando quieres implantar proyectos por la tarde, pues es complicado abrir el centro. Aquí como que se facilita todo mucho más. Y todo el mundo está pues eso, desde conserjería hasta cafetería, pues... se tiene que venir un domingo, como ha pasado con Comenius, que tuvieron que abrir la cafetería el domingo y vinieron encantados, y conserjería lo mismo.” (Profesora de Arte, IES Los Girasoles)

El apoyo entre colegas es por tanto un signo del buen clima que se respira en el centro, así como también lo son la amabilidad, la cordialidad y el buen humor que circulan entre los miembros de la comunidad escolar. Las sonrisas, las bromas y los saludos efusivos son una constante entre profesores y equipo directivo. El centro goza pues de un ambiente de trabajo muy saludable que parece acompañar el incesante ritmo de trabajo que mantienen la mayoría de sus profesionales.

Otro rasgo esencial del buen clima parece ser la comunicación que persiste entre los profesionales del centro. La profesora de Arte alegaba en ese sentido que *“por eso este instituto funciona tan bien: porque en general hay buena comunicación entre los profesores. No hay como... como en otros centros en los que he estado que son como... como grupos separados.”* El hecho de conformar un solo grupo homogéneo en un centro

de importantes dimensiones aparece también como algo muy valorado por los docentes. En ese sentido, otra docente comentaba que

“Hay un grupo bastante numeroso de gente llamémosle vocacional, o que le gusta su trabajo o que se implica en su trabajo y esto crea una corriente que arrastra al resto. Y luego a nivel de relación, la relación personal es buena, con lo cual fomenta más... o sea si encima no hay grupos, ni unos están contra otros, sino que el clima de lazos personales es bueno, pues te dejas llevar.” (Profesora de Inglés, IES Los Girasoles)

De esta manera, la fluidez en la comunicación, los vínculos cercanos y la unión entre los docentes se perciben como condiciones básicas para el buen funcionamiento del instituto. De alguna forma, todos estos factores que hacen al buen clima de trabajo motivan, tal como expresaba esta última profesora, las ganas de implicarse y hacer cosas. En este sentido fue muy interesante escuchar a una de las conserjes de la escuela describir la relevancia de la implicación como factor de mejora:

“No es solo venir a trabajar y decir, ‘Bueno, cumplo con mi trabajo, cumplo mi horario, y tengo que hacer esto y no me salgo de ahí’. No, sino es todo lo demás. Crear el buen ambiente, crear un buen ambiente de trabajo, en donde tú ves que la gente trabaja muchísimo, a ti no te importa trabajar un poco más.” (Conserje, IES Los Girasoles)

Otra profesora de Inglés narraba también cómo *“la mayoría de los miembros del claustro está muy implicado en su labor, en su trabajo... muy motivados y creo que hay un alto grado de esfuerzo, de implicación, de motivación por hacer las cosas bien”*. El Jefe de Estudios apreciaba asimismo el nivel de implicación del personal de conserjería en el centro, que se hacía patente en su participación activa y permanente en el desarrollo de eventos especiales, tales como la Jornada de 24 Horas o las actividades generadas en el marco del proyecto Comenius.

Así, en el IES Los Girasoles la implicación parece referirse no solo a la cantidad de horas que se dedican al instituto, sino a la calidad y naturaleza de ese “trabajo extra”. En este sentido, la implicación adopta un matiz fuertemente asociado a la participación en los proyectos de centro. En esta escuela un profesional se considera implicado cuando asiste al instituto no solamente a dar sus clases sino cuando se involucra activamente, con ilusión y ganas, en el desarrollo de alguna de las propuestas o actividades generales del centro.

A su vez, muchos profesionales consideran que dicho nivel de implicación incide directamente en el alto nivel de implicación de los estudiantes. La Jefa de Estudios Adjunta explicaba en ese sentido que

“Hay profesores muy involucrados y muy implicados en su trabajo, y entonces eso se traduce en una espiral, eso se transmite en las aulas, los

alumnos lo reciben y los alumnos nos devuelven con la misma moneda. Es decir, los alumnos se implican en las actividades que proponemos. ¿Por qué? Porque los alumnos en el momento en el que ven que hay profesores que se preocupan por ellos, ellos lo dan todo también.” (Jefa de Estudios Adjunta, IES Los Girasoles)

Una profesora de Inglés agregaba también que el alumnado *“está muy relacionado con el tipo de profesorado y el tipo de funcionamiento del centro: el alumnado está muy implicado en la vida del centro, más allá de simplemente pensar en sus notas, siente que este es un sitio en donde pasan más cosas que simplemente aprobar o suspender.”* Así, el IES Los Girasoles se presume como una escuela en donde no se va solamente a enseñar y aprender contenidos disciplinares, sino también a vivir otro tipo de experiencias. En orden a ello, una alumna valoraba positivamente el hecho de que *“tanto profesores como alumnos estamos con ganas de hacer cosas, de seguir adelante”*, lo cual garantiza en cierta forma la continuidad de esta línea de trabajo.

Es interesante notar que en este centro la implicación entre los miembros surte una especie de efecto-contagio, que a la vez parece ir desarrollando un fuerte sentimiento de unidad. Una profesora de Matemáticas lo expresaba claramente diciendo que *“en este instituto todos se implican: alumnos, padres, conserjes. Todos somos uno.”* Así, la implicación en los proyectos de centro en las que todos los miembros de la comunidad educativa trabajan por un mismo objetivo común, parece generar, al mismo tiempo, una unión muy fuerte entre ellos.

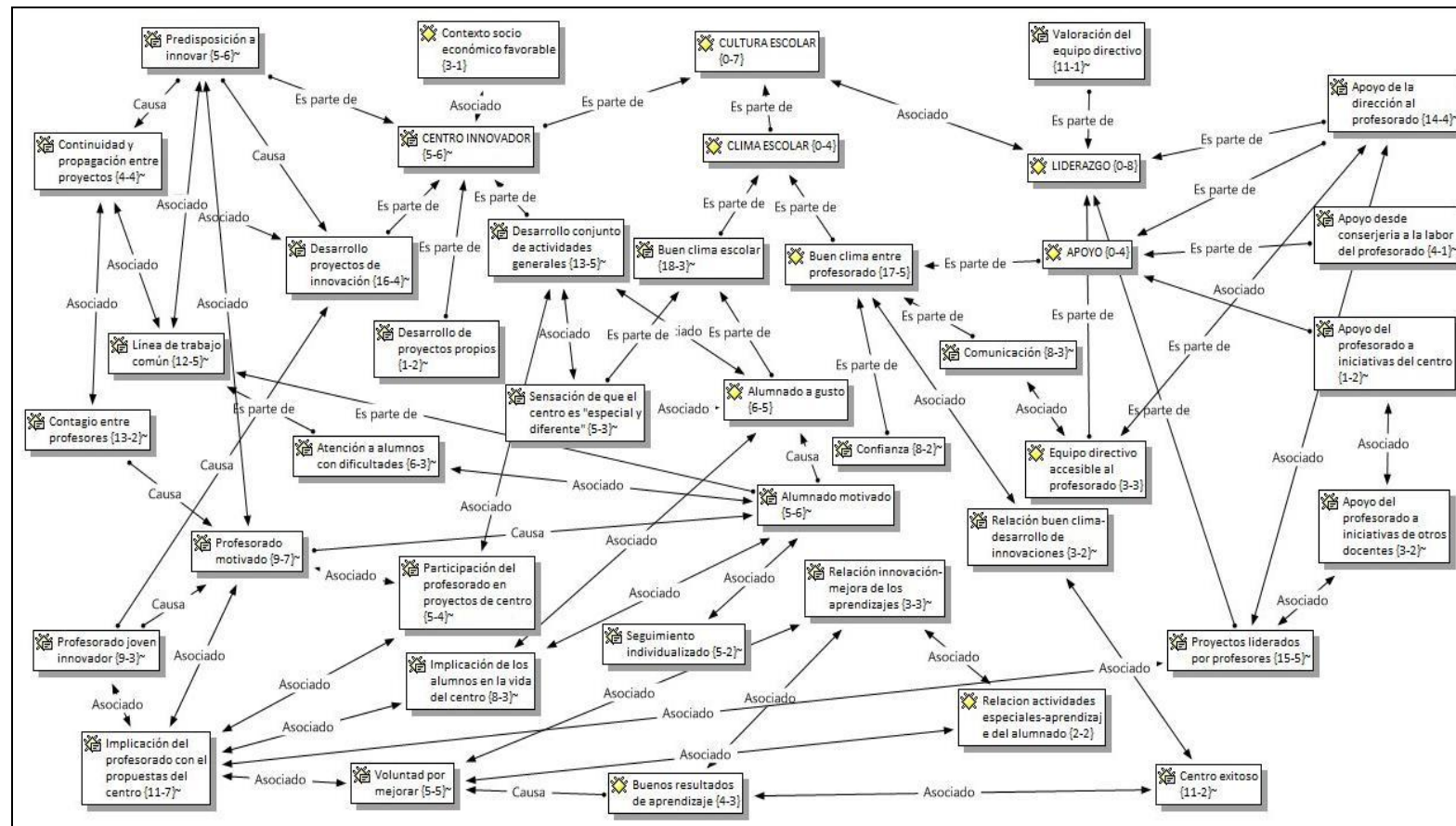
Esta sensación de unidad es percibida también por el Jefe de Estudios. Este decía en una oportunidad que la razón por la que el alumnado está tan motivado se debe a que *“hay un número grande de alumnos que está aquí y no tiene la sensación de estar luchando CONTRA el centro. Y en otros sitios en donde yo he estado no era así”*. De esta forma intentaba explicar que, probablemente, en Los Girasoles los alumnos no tengan la sensación de que los profesores están *“al otro lado de la línea”*, sino que entienden que todos *“tiran para el mismo lado”*. Gracias a ello, en el centro no se percibe un clima de enfrentamiento entre el alumnado y los profesores sino que, por lo contrario, se presume que ambos grupos persiguen los mismos fines y por tanto aúnan sus esfuerzos en una misma dirección.

Sumado a ello, el sentimiento de unidad está también muy relacionado con la forma en la que se asumen las responsabilidades en el centro. El mismo Jefe de Estudios comentaba en una ocasión que *“los fracasos no son de los profesores y mucho menos de los alumnos: son del centro”*. Esta frase resume hasta qué punto abordar las dificultades de forma compartida puede generar un fuerte sentimiento de unidad. En cierta medida, este planteamiento refuerza pues la idea de que, tanto ante la adversidad como ante los éxitos, en esta escuela *“somos todos uno”*.

Todo ello confluye, de alguna forma, en un fuerte sentido de comunidad en el que todos los que forman parte del IES Los Girasoles, se sienten orgullosos de ser parte de un centro tan *“especial y diferente.”* Dicho sentimiento de pertenencia queda por ejemplo plasmado en los elogios que los alumnos propician hacia su escuela. Una alumna decía en una oportunidad que *“no somos un instituto convencional: somos un instituto nuevo, somos innovadores”*. Incluso *“las familias se sienten orgullosas de que sus hijos vengan aquí”*, agregaba por su parte la directora.

El IES Los Girasoles se esgrime pues como un centro exitoso que se preocupa por conseguir buenos procesos de enseñanza y aprendizaje, en un entorno estimulante para tanto alumnos como profesores. Así, el desarrollo de innovaciones se ha convertido en un desafío permanente destinado a responder a las necesidades de la institución (ver figura 6.5). Se alimenta así una cultura caracterizada por el cambio y la renovación constante, nutrida a su vez por la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar. Las ganas y la voluntad de seguir re-creando la experiencia escolar siguen intactas, y es probable que lo mejor esté aún por llegar. No en vano, un docente miraba trabajar a sus colegas y concluía *“¡Es que no os apagáis nunca!”*

FIGURA 6.4. CATEGORÍAS DESCRIPTIVAS DE LA CULTURA ESCOLAR DEL IES LOS GIRASOLES



Fuente: elaboración propia

6.2.4. La colaboración docente: un objetivo de (y para) la mejora

En el IES Los Girasoles el desarrollo de la colaboración entre el profesorado no forma parte de una retórica discursiva. Consiste, en cambio, en un objetivo de mejora que se procuró alcanzar a través de acciones concretamente diseñadas para tal fin a lo largo de los últimos años. Así, el trabajo colaborativo no se consideró nunca un mero adjetivo calificativo con el que describir a los docentes del centro, sino que se incluye dentro de una política de trabajo explícita e intencionalmente perseguida mediante una serie de estrategias.

Con ello en mente, la colaboración ha sido impulsada a través de distintos mecanismos. En un principio, se generó el proyecto *“Todos a Una”*, que tenía como finalidad propiciar el trabajo en equipo del profesorado generando, en primer lugar, una serie de acuerdos y objetivos compartidos para desarrollar una línea de trabajo común. Posteriormente se pretendía también impulsar el desarrollo de propuestas interdisciplinarias que motivaran el trabajo conjunto del profesorado en beneficio de los estudiantes.

El primer proyecto Comenius continuó en esa dirección, estimulando la colaboración por medio de instancias de aprendizaje para el profesorado.

“El proyecto Comenius, tenía un enfoque muy de innovación educativa, de hacer actividades en las que se mezclasen varias asignaturas, actividades interdisciplinarias. Parte de esos objetivos, tanto en el papel como reales, era dinamizar el trabajo en equipo y potenciar que si yo doy mates en un grupo y tu das inglés, aunque no estés tu metida en el Comenius, que tu y yo acabemos haciendo una actividad en conjunto. El planteamiento básico del proyecto era generar trabajo en equipo de los profesores a través de dinámicas de aprendizaje activo, como el cooperativo.” (Jefe de Estudios, IES Los Girasoles)

A medida que la colaboración se fue insertando en la práctica como un elemento importante de la dinámica de trabajo entre los docentes, ya fue difícil escapar a ella. Por eso, el secretario opinaba que *“(El alto nivel de trabajo en equipo se consigue porque) cuando se genera una dinámica de trabajo, una línea de trabajo, o te acoplas o te desacoplas, ¿no? Es decir, o te añades, o no entras. Entonces pues te ves metido en esa vorágine de todas maneras.”*

No obstante a ello, el trabajo colaborativo entre los profesores se ha intensificado aún más en estos dos últimos años en virtud de haberse constituido como Instituto de Innovación Tecnológica. Todos los docentes implicados admiten que dicho proyecto *“te obliga a ponerte de acuerdo”* con colegas del propio departamento por las características del programa. La directora valoraba también cómo el poseer un aula virtual genera mayores intercambios entre los docentes dado que *“ahí está el material que utiliza todo el mundo”*. Según ella, el profesorado tiene ahora la posibilidad de

acceder, compartir y utilizar los recursos de otros compañeros, y esto es considerado “*un bonus*” para el equipo directivo puesto que propulsa aún más la colaboración entre los docentes.

De alguna manera, el trabajo colaborativo adquiere nuevos matices a partir del uso de las plataformas virtuales. En este sentido, ya no solo se busca generar acuerdos para establecer pautas de trabajo comunes generales, sino que ahora es posible también adentrarse y compartir la práctica docente gracias a las nuevas tecnologías. Intercambiar materiales, recursos o herramientas web es una de las principales formas que adopta la colaboración ante el uso de plataformas virtuales, abiertas y públicas.

Dichos intercambios, además de ampliar el repertorio de estrategias de cada docente, generan posiblemente mayores oportunidades para desarrollar una línea de trabajo común entre el profesorado ante el uso de estrategias y recursos didácticos compartidos. Pero para que ello sea posible, es indispensable que los profesores estén predispuestos a compartir los materiales propios y a “mostrar” su clase a otros colegas. Una profesora de Lengua comentaba en este sentido que la buena disposición hacia el uso compartido de los recursos sucede porque en el centro los docentes no son particularmente celosos de sus buenas experiencias. Esta misma docente decía que sería imposible escuchar a alguien decir “*Mira, esto lo he firmado yo y no lo va a hacer nadie porque me da muy buenos resultados y mis alumnos son los mejores*”. Por el contrario, el profesorado se muestra muy proclive a compartir logros o cualquier otra experiencia que resulte novedosa para que otros puedan también beneficiarse de ella.

Entre otros ejemplos de concreción de trabajo colaborativo entre el profesorado figuran también (a) el desarrollo de materiales, (b) la coordinación, (c) el trabajo interdisciplinario, y (d) el trabajo conjunto en torno a los proyectos de centro. En el primer caso, el desarrollo de materiales entre varios profesores es ya tradición en el centro y precede en este caso a la tecnología. Aun cuando el uso de plataformas virtuales contribuye que los profesores diseñen por ejemplo ejercicios de Matemáticas de manera conjunta, la práctica de elaborar conjuntamente recursos pedagógicos para otros colegas nace desde el Programa de Mediación y Tratamiento de Conflictos. En el marco de dicho proyecto, se desarrollaron una serie de documentos con el objetivo de sintetizar los conocimientos adquiridos en el marco de dicho programa, al resto del profesorado no involucrado directamente en él. La profesora de Historia que coordinó dicho proyecto explicó qué al ver tanto material almacenado de los cursos impartidos en el centro, un grupo de cuatro o cinco profesores se preguntaron:

“A ver ¿por dónde tiramos? De todo esto, ¿por dónde empezamos a trabajar? Pues vamos a seleccionar un poquito de esto, vamos a seleccionar un poquito de aquello. El objetivo era que llegase a todo el profesorado, y que según vayan llegando los nuevos se les vaya

ofreciendo. (...) Porque lo importante es mantenerlo y sobre todo que llegue a mucha gente. Cuanta más gente mejor.” (Profesora de Historia, IES Los Girasoles)

Por su parte, el Departamento de Matemáticas también se planteó la posibilidad de desarrollar material entre varios profesores, pero en este caso dirigido a los estudiantes. Se pretendía armar un cuadernillo para los estudiantes de 3ro de la ESO a partir de los manuales en uso y tomando algunos ejercicios de Internet. En todo momento se asumió como tarea colectiva, y los tres profesores directamente implicados en ello decidieron establecer una serie de reuniones conjuntas para llevarlo a cabo.

La coordinación aparece como otro ejemplo de colaboración, y es asumida como un mecanismo para establecer plazos u otros acuerdos entre los profesores, aunque generalmente enfocados a la temporalización de los contenidos. En este sentido, las reuniones de departamento se suelen dedicar, según explicaba el Jefe de Estudios, a *“la coordinación de contenidos: por donde vais, que estás dando tu (...), coordinación de evaluación, de exámenes.”* En cierta medida, algunos profesores admiten que esta coordinación podría profundizarse aún más, compartiendo incluso recursos o estrategias innovadoras con los colegas, en vez de simplemente indicar en qué parte de la programación se encuentran. Se acepta, sin embargo, que esto dependería de la voluntad individual o predisposición de los miembros de cada departamento:

“Quizás en los departamentos la coordinación se pueda profundizar, ¿sabes? Porque si no queda un poco... tú sigues la programación pero cómo la sigues o cómo lo enseñas o tal... ¡Hombre! Cada maestrillo tiene su librillo. Lo que sí que se hace ‘¿Por dónde vas, qué tema, qué tal, cual...? Oye mira esta ficha qué bonita...’ Si. Así sí que se hace. Pero más por afinidad, por empatía, ¿no?” (Profesora de Literatura, IES Los Girasoles)

Precisamente, el ser un Instituto de Innovación Tecnológica ha intensificado la coordinación entre el profesorado, tal como se mencionaba anteriormente. Un profesor de Matemáticas de mucha antigüedad en el centro comentaba por ejemplo que el proyecto ha potenciado el trabajo en equipo en tanto

“Dentro de cada departamento la gente ha necesitado coordinarse muchísimo más, y luego además entre departamentos también. Pero mucho, jeh! Lo he notado bastante, en cuanto a que ahora nos ponemos...negociamos mas el tema de los plazos, incluso ahora mismo ponemos un examen común (...), nos vamos marcando tiempos comunes, nos vamos marcando procedimientos incluso comunes.” (Profesor de Matemáticas, IES Los Girasoles)

En este sentido, la coordinación ha variado no solo cuantitativa sino cualitativamente. Los docentes ya no solo se ponen de acuerdo con más frecuencia, sino que además

buscan establecer acuerdos que trasciendan la dimensión temporal de la programación. En esta dirección, la coordinación no queda ahora confinada a un tema de plazos y tiempos, sino también al diseño de procedimientos y estrategias didácticas.

El trabajo colaborativo entre profesores se hace también presente en el desarrollo de actividades interdisciplinarias que involucran a dos o más profesores. En estos casos, los docentes programan de forma conjunta para luego implementar actividades que conjuguen contenidos de dos o más asignaturas. Ejemplo de ello fueron una serie de clases diseñadas por un docente de Matemáticas, y un profesor de Educación Física en el que se pretendía que los alumnos utilizaran los resultados de sus propias pruebas físicas para luego desarrollar ejercicios de análisis estadístico. En otra ocasión, docentes del área de Lengua y Tecnología planificaron conjuntamente un proyecto denominado “Libromatón”, en el que los estudiantes debían articular conocimientos de ambas asignaturas para generar audiovisuales sobre diferentes autores literarios.

Por último, la colaboración queda en evidencia ante el diseño e implementación de las actividades generales del centro en las que están implicados la mayoría de los profesores. La directora considera que el evento más trascendente del año, la Jornada de 24 Horas, es uno de los mejores ejemplos del trabajo en equipo en este centro porque *“te puedes encontrar a las 2 de la mañana a 25 profesores del centro con los chavales”*. La mayoría de los docentes decide participar y colaborar de forma voluntaria en eventos generales para garantizar su correcto desarrollo. Según los profesionales del centro, en instancias en las cuales están involucradas tantas personas es muy común encontrarse con diferentes tipos de implicación.

El Jefe de Estudios comentaba en ese sentido que podría hacerse una distinción entre *“los que nos echamos trabajo a la espalda”* y los que *“van a remolque”*. En concordancia con ello, una profesora de Inglés argumentaba también que *“hay algunos que tiran, otros aportan...”*. Mientras el primer grupo al que se hace referencia lidera el desarrollo de las actividades generales, el segundo asume menos responsabilidades y colabora desde un lugar, si se quiere, más secundario.

Por otra parte, la colaboración rinde una serie de beneficios que trascienden el hecho de sumar fuerzas para llevar a cabo un proyecto de importantes dimensiones. Los profesores reconocen por ejemplo que el trabajo en equipo es ventajoso porque así *“se aportan más ideas, sobre todo (...), cuando trabajas con mucha gente de repente se amplía mucho tu proyecto y lo mejora.”* Desde esta perspectiva, trabajar colectivamente enriquece por lo que cada miembro del equipo aporta al conjunto y al proyecto en sí. Es evidente pues que un centro que despliega tantas actividades y proyectos de innovación necesita del trabajo colectivo para constituir una base sólida que sustente todos esos esfuerzos.

Sumado a ello, trabajar en equipo otorga a su vez mucho placer y satisfacción a los docentes, lo cual incentiva también las ganas de realizar nuevos proyectos de manera conjunta. La Jefa de Estudios Adjunta comentaba al respecto que

“Es que trabajar en equipo supone también pasarlo bien, disfrutar, hacer algo diferente. Entonces se genera un muy buen clima, y eso ya se traduce en todo, claro.” (Jefa de Estudios Adjunta, IES Los Girasoles)

La directora, por otra parte, consideraba que el trabajo en equipo incide en cierta forma en los procesos de aprendizaje del alumnado. Explica que la colaboración dirigida a fomentar y sostener una línea de trabajo en común contribuye a que *“cuando (los estudiantes) vayan pasando de un curso a otro, de un profesor a otro, vean que la forma de trabajo es la misma, que los objetivos a conseguir son los mismos.”* Así, el trabajo conjunto entre los profesores, ya sea en términos de coordinación o desarrollo de proyectos concretos, permitiría generar paulatinamente ciertas pautas de actuación comunes entre los enseñantes. Esta coherencia supondría una gran ventaja para los alumnos, en tanto supone reducir la disparidad muchas veces frecuente en las formas de llevar adelante la enseñanza.

Entre las condiciones que facilitan y promueven el trabajo en equipo en este instituto podrían distinguirse cuatro: (a) los tiempos y espacios destinados a reuniones docentes, (b) la estabilidad del plantel, (c) los cursos de formación en el centro, y (d) la comunicación entre los miembros. En primer lugar, generar espacios y tiempos para que los profesores puedan dedicarse a trabajar colectivamente resulta primordial. Ana explicaba que desde dirección intentan hacer todo lo posible para *“que todos los proyectos que haya se hagan, que la gente pueda tener dentro de su horario lectivo posibilidades de asumirlo y de hacerlo.”* En ese sentido, en este centro se aprecia un gran nivel de flexibilidad horaria: los jefes de estudio están siempre dispuestos a reorganizar las guardias o incluso a reemplazar profesores en virtud de facilitar el desarrollo de alguna propuesta o actividad especial entre un grupo de docentes.

En segundo lugar y particularmente desde el Departamento de Inglés, reconocido por muchos de los miembros del claustro como un gran ejemplo de trabajo en equipo, se considera que la estabilidad de los profesores ha sido fundamental en dicho cometido:

“Es un departamento bastante estable. Muy importante. Es decir, no hay interinos que cada año cambian, y tienes que volver a programar, a coordinar, a consensuar. Está todo dicho, consensuado. Se revisa, se analiza, se supervisa, se modifica pero las bases están puestas. (...) Entonces cuando hay más tranquilidad, permite que realmente tú te puedas plantear algo serio.” (Profesora de Inglés, IES Los Girasoles)

Esta reflexión resulta interesante porque de cierta forma indica que si ya existen una serie de valores compartidos entre los docentes, es mucho más factible y sencillo

sostener un buen trabajo colectivo. En este departamento, compartir abiertamente los problemas, la resolución conjunta de los mismos, o el aprendizaje grupal sobre ciertos temas son, por ejemplo, muestras de ello.

En tercer lugar, el hecho de haber empezado a desarrollar varios grupos de trabajo y seminarios dentro del centro también parece haber favorecido la colaboración entre el profesorado. El Jefe de Estudios argumentaba que dichas instancias *“generan espacios también de relación profesional distintos a los habituales.”* Eso a su vez revierte y

“Se nota cuando luego en la reunión de departamento donde a lo mejor estamos decidiendo sobre cómo va a ser el examen de septiembre, que ya no tiene nada que ver con la formación sobre Wiris... pero hay una relación de trabajo en equipo que de alguna manera impregna la cultura del centro.” (Jefe de Estudios, IES Los Girasoles)

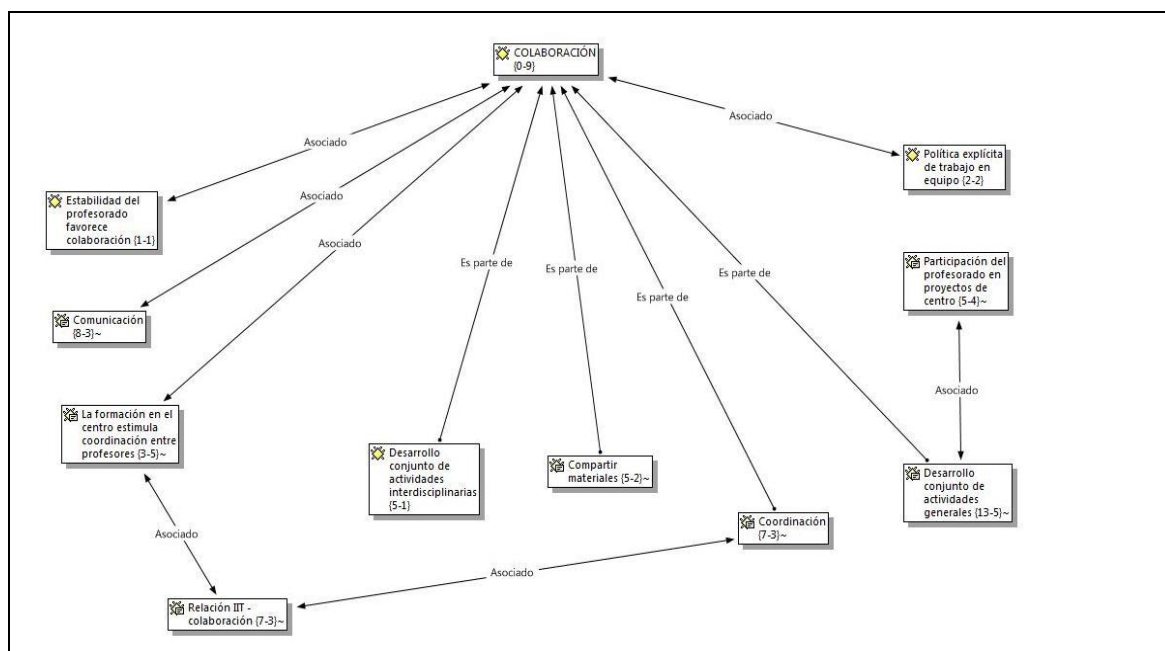
Los espacios de formación en el centro brindan así un marco para profundizar el contacto entre los compañeros. Estos no solo fortalecen los lazos personales entre ellos, sino que además permiten anticipar los procesos de trabajo colectivo posteriores, lo cual supone un avance importante para los implicados.

Por último y aun cuando se considere un aspecto a mejorar, la comunicación también merece un rol destacado en el desarrollo de la colaboración entre profesores. Se sobreentiende en este caso que para poder optimizar el trabajo en equipo es importante que *“todos estén enterados de todo”* para poder asimismo delegar mejor las tareas. El Jefe de Estudios hacía cierta autocrítica en ese sentido argumentando que *“yo creo por la parte de los que estamos tirando u organizando, siempre echo en falta comunicar mejor.”* Según este profesor, si la comunicación fuese aun más fluida en lo que concierne al desarrollo de los proyectos generales, se podrían anticipar y compartir más decisiones, y por ende mejorar cualitativamente la participación de los implicados, de cara a la asunción de mayores responsabilidades por parte de quienes suelen *“ir a remolque”*.

En resumidas cuentas, la colaboración en este centro no ha sido producto del destino sino que es obra y consecuencia de una serie de acciones cuidadosamente diseñadas para tal fin (ver figura 6.6). La formación sobre Aprendizaje Cooperativo, la presión por establecer objetivos y estrategias compartidas, y el desarrollo cada vez más ambicioso de actividades conjuntas son tan solo algunos de las formas en las que se ha procurado estimular el trabajo colectivo entre los profesores de este centro. Esto ha permitido construir una base para el desarrollo de nuevas innovaciones, a la vez que unificar ciertos criterios de actuación en la enseñanza de cada asignatura. Los alumnos son por ello los mayores beneficiados y por tanto el equipo directivo considera trascendental continuar optimizando dicho trabajo colectivo. En esa dirección, los próximos pasos

parecerían ser intentar conseguir mayores niveles de implicación por parte de quienes simplemente “aportan”, mediante una distribución más democrática de los procesos de comunicación internos que muchas veces definen el poder de decisión de cada miembro.

FIGURA 6.5. CATEGORÍAS DESCRIPTIVAS DE LA COLABORACIÓN DOCENTE EN EL IES LOS GIRASOLES



Fuente: elaboración propia

6.2.5. Explicar, acompañar y sugerir: la ayuda omnipresente

A diferencia de la colaboración, la ayuda suele ser una cualidad inherente a la persona, en tanto la capacidad de brindar o pedir ayuda depende de quien la necesite u ofrezca. A diferencia del aprendizaje o mismo la colaboración, no se puede institucionalizar y, sin embargo, en este centro parece estar al orden del día.

A grandes rasgos, se asume que la mayoría de los profesionales están abiertos a pedir ayuda ante alguna dificultad. El equipo directivo sirve bien de ejemplo en este sentido:

“Yo creo que aquí la gente tiene mucha confianza para venir y pedir la ayuda que se necesite, como nos puede pasar a nosotros. Por el hecho de ser el equipo directivo no sabemos de todo, ¿no? Entonces en un momento determinado dices ‘Oye, tengo que hacer esto, échame una mano al de lengua a redactar una carta porque ésta es muy especial, hay que tener mucho cuidado’. Y yo salgo y le pido a un compañero ‘Oye, tengo ahí una carta, mírame a ver cómo puedo ponerlo, quiero énfasis en esto...’ Y yo creo que la gran mayoría no tiene problema.” (Directora, Los Girasoles)

Los docentes reconocen también que los pedidos de ayuda son comunes y frecuentes, y suelen acaecer tanto en canales formales como también en espacios informales. Así, una profesora de Historia de mucha antigüedad en el centro relataba que *“si una persona en una junta de evaluación por ejemplo, de manera formal, expresa lo mal que le va con un grupo, se le ofrece (ayuda). Entonces sí que hay medios formales e informales, y yo creo que se aprovechan todos.”* De esta manera, se hace una distinción entre solicitar ayuda en instancias públicas en las cuales dicha solicitud queda registrada ante varios miembros del claustro, y aquellos pedidos que se realizan informalmente a colegas en los pasillos, guardias o salones de clase, sin registro ni documentación alguna.

La directora comentó también que muchas veces la ayuda está tan internalizada entre los profesores que incluso se brinda voluntariamente, sin existir una solicitud previa. Así describía que cuando los docentes ven a alguien que está agobiado o cansado, se ofrece ayuda inmediatamente: *“No, yo hago, yo voy, yo tengo ahora una hora libre, me quedo, me meto yo en esta clase...”*. La directora comentaba así que en el centro la ayuda entre los profesores es espontánea y está muy a flor de piel.

Otro ejemplo de una ayuda brindada sin solicitud previa surgió en el marco del grupo de trabajo de Matemáticas en las que los profesores aportaban ideas y sugerencias a las experiencias de otros colegas. Cuando un docente comentaba por ejemplo lo que iba a hacer en sus próximas clases, sus compañeros le indicaban algunas estrategias que podría adoptar: *“lo que te puede servir es dar expresiones analíticas”*. De alguna forma, esto surge porque aun cuando no se pide una ayuda concreta, al verbalizar lo que se hará en clase los docentes pueden aportar al relato por voluntad propia.

Ahora bien, cuando estos pedidos sí se hacen explícitos, la ayuda suele ser solicitada o bien para resolver un problema puntual o bien para aprender sobre algún tema u herramienta. En este último caso, los docentes suelen remitirse a otros colegas para, concretamente, adquirir nuevas habilidades en torno a una serie de herramientas vinculadas al proyecto de Innovación Tecnológica.

“Yo estaba sentada al lado de una compañera que era igual que yo en aquel momento respecto a nuevas tecnologías, nos echábamos una mano la una a la otra, no sabías que puñetas hacer, ibas siempre al compañero de tecnología que si que sabía ‘Dime como se sube una foto tal...’ o sea, era más que nada articular esa hora de trabajo para que entre todos, quien más supiese ayudase a quien menos sabía.”
(Profesora de Inglés, IES Los Girasoles)

A menudo, muchos de estos pedidos dirigidos a obtener nuevos saberes surgen por lo general al interior de los cursos de formación generados en torno al uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza. En estos espacios, los docentes suelen solicitar ayuda entre sí para poder aprender a utilizar determinada herramienta virtual. La ayuda entre

colegas se hizo muy presente porque, tal como estipulaba un docente de Matemáticas, *“unos sabían más que otros, porque los niveles no eran los mismos, y entonces pues bueno, siempre unos nos podíamos ayudar a los otros.”* Cuando este profesor menciona la diferencia entre los docentes se está refiriendo a los distintos niveles de experiencia en el manejo de las nuevas tecnologías. Es por eso que una profesora de Inglés explicaba en esa misma línea que *“nos ayudábamos a nivel técnico, básicamente.”* Prueba de ello fueron también muchas de las solicitudes de ayuda que, en el grupo de trabajo de Matemáticas observado, quedaban registradas bajo el formato *“¿A ver cómo se hacía eso?”*, donde se hacía evidente que la ayuda solicitada tenía como fin aprender a realizar alguna operación específica con la herramienta Wiris.

Estos pedidos de ayuda destinados a incorporar nuevos saberes se dan a veces también por fuera de los espacios de formación en el centro. Así, la profesora de Arte rememoraba cómo

“La semana pasada estuve con dos compañeras, una del Departamento de Filosofía y una del Departamento de Biología, que como están con el aula virtual querían aprender a editar videos. Pues me preguntaron a mí, nos sentamos las tres a séptima hora pues a ver cómo podíamos hacer para editar sus videos. Querían aprender ellas para que claro, para ellas ser independientes y poder hacerlo luego en su casa, porque yo les dije ‘venga que os lo hago yo que es más rápido’ (risas). Y me dijeron ‘No, no, es que queremos aprender para no estar siempre dependiendo que tu nos lo puedas hacer o no’. (...) Habitualmente sí, me preguntan cómo pueden hacer alguna cosa.” (Profesora de Arte, IES Los Girasoles)

En cualquier caso, la idea de pedir ayuda para aprender algo a partir de la explicación de un colega está bastante difundida en el centro, particularmente en relación al Proyecto de Innovación Tecnológica. El mismo, de alguna manera, pone en permanente evidencia las notables diferencias entre quienes tienen más experiencia con el manejo de las nuevas tecnologías, y quienes menos. Esto deriva en constantes solicitudes de ayuda entre los docentes, las cuales están al servicio de lograr nuevas adquisiciones que permitan incorporar los conocimientos necesarios para el trabajo con estas herramientas.

En otras ocasiones los pedidos están dirigidos a obtener ayuda para resolver algún problema. A menudo, estas dificultades también están vinculadas al uso y trabajo con las nuevas tecnologías. Así, una profesora de Inglés comentaba que muchas veces debe *“bajar desesperada las escaleras a ver quien está por ahí”* y así llamar a algún docente más hábil en cuestiones técnicas para que suban a su clase y le ayuden a resolver algún problema vinculado o con el ordenador, la pizarra digital, el proyector, etc. A medida que se va avanzando en la instalación de estos recursos tecnológicos, los pedidos de

ayuda dirigidos a atender a alguna dificultad van incrementando en este sentido, tal como narraban los propios implicados.

Los problemas con los que se enfrenta el profesorado y que suscitan también sendos pedidos de ayuda están en otros casos asociados a dificultades de índole disciplinaria. En estos casos, dichas solicitudes están dirigidas, naturalmente, al grupo de profesores que coordinan el Proyecto de Mediación.

“Yo diría que el cauce más habitual es o bien hacia el grupo de mediación, sobre todo si es un problema más de relación personal, incluso tu con un alumno o cuando ves alumnos entre sí que... Entonces es muy fácil que lo primero que pienses es ‘Voy a hablar con ... o con ... o con alguien del equipo de mediación a ver qué se puede hacer’.” (Jefe de Estudios, IES Los Girasoles)

Una de las coordinadoras del proyecto también remarcaba que era muy frecuente que los docentes se acercaran a pedir ayuda frente a algún problema de convivencia porque *“todo el mundo está un poquito familiarizado con estas habilidades (...) el otro día viene por ejemplo un compañero que estaba muy agobiado con un grupo y demás...”* Esto demuestra que en el centro el grupo de docentes que llevan adelante el proyecto de mediación son firmes depositarios de los pedidos de ayuda vinculados a conflictos de disciplina, en tanto se les atribuye un conocimiento específico sobre el tema, lo cual legitima en cierta medida su posición como expertos.

También puede pasar que las solicitudes no sean explícitas y aún así, se brinde algún tipo de ayuda entre colegas. A veces esto sucede informal y espontáneamente, tal como puede visualizarse al interior del Departamento de Inglés, cuando un profesor dice

“¡Uy! que desastre esta clase’ y al cabo de un tiempo notas que alguien te pregunta ‘bueno, ¿y qué tal va?’ en plan...No, es como ‘Oye podrías hacer esto, podrías hacer lo otro, podrías tirar por la ventana a Piriquito Perez’ en plan desahogo... (risas) Y no te sientes evaluada por ello.” (Profesora de Inglés, IES Los Girasoles)

En estos casos, en vez de solicitarse ayuda de forma explícita, lo que aparece es un comentario a modo de deshago que igualmente ilustra cierta dificultad por parte del docente. Ante este tipo de diálogos, los compañeros suelen propiciar ideas que puedan servir de referencia, a veces entremezcladas también con sugerencias de neto corte humorísticas que justamente apuntan a bajar el nivel de ansiedad o estrés de quién parece estar muy agobiado. En estos casos, donde el pedido de ayuda no está claramente verbalizado como tal, la ayuda brindada puede que tampoco sea la más acertada, dada la naturaleza del pedido.

Sin embargo, esto no solo sucede en espacios informales, sino que incluso en el marco de causas más formalizados la ayuda puede no manifestarse explícitamente. Así, una profesora de Lengua de mucha trayectoria en el centro comentaba que

“El equipo de orientación tiene una reunión con los tutores semanales. Entonces ahí sí que se dice ‘Pues Fulanito...’, se ponen problemas y nos sirve de catarsis ¿no? (...) Necesitas hablar de quien te tiene hasta la coronilla, quien es encantador, quien... ‘Ah! Pues a m también, a mi también’ y ya un poco es la catarsis de decir ‘No soy yo la mala, no soy yo la que no llega, no soy yo la que no tiene...’ ¿no?” (Profesora de Lengua, IES Los Girasoles)

Este comentario resulta especialmente relevante porque en cierta forma deja entrever que muchas veces estas instancias de desahogo que reemplazan los pedidos de ayuda formales, ponen el acento más en el alumno que en la propia labor del docente. De esta manera, plantear la dificultad como desahogo permite expresar la sensación de inseguridad que los profesores pudieran percibir en relación a algún problema concreto. Mientras un pedido de ayuda explícito deja en evidencia que hay algo por resolver por parte del docente, el desahogo está más dirigido a plantear una situación que posiblemente sea difícil de revertir ya que el profesor se limita a relatar las circunstancias que le preocupan, sin necesariamente hacerse responsable por ellas.

En contraste, algunos profesores optan por realizar un pedido de ayuda explícito en el que además describen abiertamente y con mucho detalle cuál es el problema y de qué forma acontece, por ejemplo, dentro del aula. La coordinadora del proyecto de Mediación relataba una situación en la que

“Una compañera, vino y me dijo que había un caso de alguien que están utilizando un mote (...) y entonces en base a ese uno pues hicimos la intervención. ¿Cómo lo planificamos? En este caso la tutora no se sentía muy segura de cómo manejarlo pues entonces me dijo “¿Puedes entrar tu que probablemente lo vas a gestionar con mas objetividad?” Y entonces fue cuando ya intervine en el aula.” (Profesora de Historia, IES Los Girasoles)

La tutora del grupo no solo se dedicó a narrar con mucho detalle la problemática que estaba sucediendo en el curso sino que además mostró cuál era su propia dificultad frente a ello. Así, el pedido de ayuda estaba dirigido a resolver el problema puntual, a la vez que se manifestaban las propias limitaciones que se percibían en relación a la labor de la docente. La intervención conjunta que entre ambas diseñaron fue entonces producto de las características de dicha solicitud.

Por lo general y dada la naturaleza del proyecto de Mediación en este centro, los pedidos de ayuda que se solicitan formalmente a los profesores mediadores suelen derivar en el desarrollo de intervenciones conjuntas dentro del aula. Así, gracias a los

docentes formados en estrategias de mediación, se ha constituido en el centro un canal formalizado y legítimo para pedir ayuda a otros colegas sobre problemáticas vinculadas a la convivencia. Si se quiere, esto pone en evidencia que cuando los profesores se constituyen en especialistas y lideran proyectos, se asumen como referentes para el resto del profesorado y esto parece facilitar las solicitudes de ayuda en esa dirección.

En cambio, cuando los pedidos no se hacen explícitos ya sea porque aparecen como un desahogo del docente o simplemente como relato anecdótico de algún suceso, las ayudas suelen materializarse bajo formas de sugerencias o ideas que puedan contribuir a paliar la dificultad respectiva, pero sin indagar demasiado en las causas y naturaleza del problema. De alguna forma, esto da cuenta de que los profesores se resisten un poco a hacer públicas las dificultades con las que se encuentran si esto supone mostrar alguna limitación propia. Por eso no es casual que los pedidos de ayuda explícitos en este instituto suelen estar más asociados a problemas de convivencia o a necesidades de aprendizaje docente basadas en el uso de las nuevas tecnologías, dado que en ambos casos el docente no queda expuesto personal o profesionalmente, ya que lo que pide escapa en cierta forma a su responsabilidad en calidad de enseñante.

6.2.6. Aprender para cambiar: la formación como estrategia de mejora

Al igual que con la colaboración, el aprendizaje entre profesores no queda relegado al plano de los anhelos, sino que se persigue por medio de prácticas formalizadas y sistemáticas dentro del centro. El IES Los Girasoles es por cierto una escuela reconocida en la zona por la calidad y cantidad de cursos de formación internos, a tal punto que docentes de institutos vecinos asisten a los mismos con recurrencia. Por lo general, estos cursos son dictados por miembros del claustro y surgen a partir de la detección de necesidades en el propio centro.

Al margen de los Seminarios y Grupos de Trabajo dentro del centro, los profesores valoran mucho el aprendizaje que deriva del contacto entre colegas por medio de intercambios informales y espontáneos. Así, se considera al intercambio de ideas y experiencias entre los docentes como una forma de adquirir nuevos conocimientos en torno a la práctica de enseñanza. Una profesora de Inglés reconocía por ejemplo que esto se da mucho dentro del departamento

“Cuando alguien habla de que sale tirándose de los pelos de una clase, es como ‘Pues mira, yo con el nivel bajo este que tengo en otro curso hago tal cosa’, o ‘A mí me va muy bien a la hora de corregir, corregir con este sistema’. Básicamente es eso, el compartir las experiencias, el intentar darnos ideas.” (Profesora de Inglés, IES Los Girasoles)

En esta misma dirección, la Jefa de Estudios Adjunta comentaba que a menudo dichos intercambios se desarrollan hasta en la cafetería, cuando un docente relata lo que ha hecho con los alumnos y otros colegas le interrogan con un “¿Y qué tal te ha ido? ¿Y te ha funcionado? A pues sí, me tienes que decir como lo haces porque yo lo intente...”. En otra ocasión, una profesora de Historia relató cómo en el centro se da

“Una búsqueda de experiencias que unos tienen y otros no. Y yo creo que en ese sentido mucha versatilidad a la hora de intercambiarlo en todos los espacios. Y cuando digo todos los espacios, me refiero hasta los más íntimos. En este centro se comparte muchísima información también en los lavabos. Y no es ninguna broma, hablamos hasta detrás, porque no nos da tiempo y entonces en los intercambios, en tal, en la sala de profesores (...). Aprovechamos al máximo los tiempos intermedios para aprovechar de las experiencias de los demás.” (Profesora de Historia, IES Los Girasoles)

Desde esta lectura, las experiencias (exitosas) de algunos profesores se asumen naturalmente como insumos para mejorar la práctica de otros colegas. Por ello es que los profesores consideran que escuchar aquello que le ha resultado a un compañero conforma un aprendizaje en sí mismo en tanto permite incorporar nuevas estrategias al repertorio docente. En esta línea, el aprendizaje consiste en adoptar y replicar, con menor o mayor nivel de adaptación, alguna práctica exitosa previamente desarrollada.

A menudo, dicho intercambio de ideas se formaliza mediante la elaboración de materiales pensados para justamente facilitar la difusión de experiencias exitosas. En este centro, a partir del Programa de Mediación y Tratamiento de Conflictos, se generaron algunos documentos que tenían como objetivo recopilar experiencias fructíferas en relación a la atención a la diversidad desde una perspectiva didáctica.

Basándose tanto en fuentes teóricas (libros y artículos académicos) como en la propia práctica de los docentes del instituto, se elaboraron también distintos cuadernillos que pretendían brindar al profesorado herramientas para mejorar los aprendizajes del alumnado. Una de las principales impulsoras de esta serie de trabajos comentaba que cuando elaboraron el cuadernillo sobre los factores que inciden en el aprendizaje, tenían en claro que había que distribuir dicho material sobre todo a los profesores que se van incorporando “para que estén dentro de la filosofía (de trabajo en el centro)”.

Es interesante como detrás de la construcción y difusión de estos documentos, hay una intencionalidad muy clara por comunicar ciertos valores en relación a lo que se considera “buena práctica” en la cultura del IES Los Girasoles. A diferencia de lo que sucede con el intercambio oral espontáneo, la elaboración de estos materiales atraviesa un proceso por el cual se discuten y consensuan cuáles son las experiencias que merecen ser rescatadas y transmitidas.

Asimismo, existen también otras formas más explícitas de aprender informalmente con o a partir de los colegas. Esto surge cuando un profesor le hace alguna pregunta concreta referida a cierto tema en particular sobre el cual se quiere aprender. El Jefe de Estudios indicaba que el aprendizaje espontáneo entre colegas se da en estos casos

“Por interés, por inquietud, pura y dura y ya está, y a veces simplemente por necesidad. Porque por ejemplo el proyecto de innovación es así. Hay gente que todavía no ha empezado pero sabe que el año que viene ya no puede escapar, (...) y entonces a veces puedes optar por apuntarte a un curso online o puedes contar con hablar con un compañero que te llevas muy bien y decir ‘me tienes que poner al día con el Moodle ese que usáis porque el año que viene me va a pillar el toro.’ Y si, si se produce mucho.” (Jefe de Estudios, IES Los Girasoles)

En líneas generales, los profesores valoran el aprendizaje entre colegas hasta tal punto que algunos lo citan como la modalidad *“con la que más se aprende”*. Aparentemente, el solo hecho de observar *“cómo tus compañeros trabajan y utilizan técnicas... utilizan formas de trabajar que tu no habías pensado (...) (te permite) ir sacando de cada uno cosas que tu puedes aplicar”*, afirmaba una profesora de Arte. Con esta idea de la aplicación en mente, el aprendizaje espontáneo e informal entre colegas aparece muy ligado a la práctica y a la experiencia inmediata. Tanto desde quien aporta sus conocimientos como desde quien los recibe, el interés siempre está puesto en lo que sucedió o sucederá dentro del aula, por tanto el contenido intercambiado siempre versa alrededor de las experiencias de clase.

Ahora bien, transformar dichos intercambios en instancias de aprendizaje supone cierta predisposición por parte de quien quiere aprender a partir de lo que el docente colega tiene para transmitir. Sin embargo, en este centro la predisposición a aprender no se ve solamente reflejada en el interés por escuchar y conocer otras experiencias, sino también en la apertura hacia la crítica constructiva. Así, un profesor de Educación Física estipulaba que *“he llegado a un punto en donde no sé si lo hago bien o lo hago mal, y necesito gente que me diga ‘Pues mira, creo que por ahí te estás equivocando’, o ‘creo que estas muy bien por ahí, sigue por aquí...’. Necesito nuevas ideas.”*

Incluso el propio Jefe de Estudios reconocía que *“no estaría mal que me dijiesen ‘Mira tus alumnos...llevo años trabajando contigo, esto lo traen muy bien, pero por ejemplo, yo se que por ejemplo por decir algo, yo soy alguien que manda pocos deberes...”*. Todo ello demuestra cierto grado de voluntad por recibir algún tipo de feedback por parte de otros colegas, y esto se percibe también como una forma de aprender a mejorar. A partir de los comentarios o señalamientos de los colegas, se incitaría así cierta reflexión sobre la tarea de enseñanza, según explicaron los propios protagonistas.

Por su parte, la reflexión docente es impulsada también desde la dirección y está pensada, en este caso, como un análisis de la propia práctica basado en datos empíricos.

“Ahora justo hemos iniciado una dinámica nueva este curso que es pedir a los departamentos que hagan un acta de análisis de resultados más completo (...). Y decir ‘bueno quiero que os reunáis, que analicéis todos los resultados que desde jefatura se les da con gráficas y muy desmenuzados, y que me contéis que ha pasado en cada asignatura. Y luego que me deis una copia del acta’. En plan bien, no en plan fiscalizar, pero si de alguna manera decir... bueno, no puede ser que haya un grupo con un 20% de aprobados y que lo que aparezca en el acta del departamento es: ‘es un grupo muy flojo’. Es evidente que es un grupo muy flojo (se ríe) pero por qué, qué vais a hacer o... Y en ese sentido, eso que hasta ahora no se había hecho nunca y es verdad que estamos ahí yendo con pies de plomo, intentando no molestar, no herir susceptibilidades.” (Jefe de Estudios, IES Los Girasoles)

Lo que pretende el equipo directivo, en definitiva, es que se puedan comprender mejor las causas que llevan al fracaso académico de ciertos estudiantes pero *“mirando los datos, reflexionando sobre los datos”*, explicaba la directora. En el Departamento de Matemáticas, por ejemplo, esto se realiza con bastante frecuencia. Al abordar el tema de las calificaciones obtenidas por los alumnos de todos los cursos en el segundo trimestre, los docentes notaron las diferencias de promedio de aprobados entre el primer ciclo (1ro y 2do) y los de segundo ciclo (3ro y 4to). El Jefe de Estudios tenía los gráficos con los números de aprobados en su ordenador: 40% de aprobados y 60% desaprobados en el primer ciclo, a diferencia de 20% de aprobados y 80% en el segundo. Los profesores observaban y trataban de comprender las razones de esas diferencias, analizando sus posibles causas. Entre todas las hipótesis barajadas, pareció alcanzar mayor consenso la una brindada por otro docente quien comentó que dicha diferenciación se puede deber a que los contenidos en Matemáticas los dos primeros años son muy similares y se repiten mucho, mientras que cambian radicalmente en 3ro de la ESO.

A raíz de dicha discusión surgió también un debate interesante en esa misma reunión de departamento sobre el uso de los cuadernos por parte de los estudiantes. Los profesores discutieron si era necesario o no obligar a los alumnos a tomar apuntes a partir de 3ro de la ESO. De alguna manera, esto demuestra que con los resultados concretos a la vista, se abren nuevas posibilidades de reflexión sobre la práctica de enseñanza. Algo similar parece ocurrir en el Departamento de Inglés. Una profesora de esa área indicaba que al analizar los resultados de las evaluaciones finales en cada trimestre, en el departamento *“se plantean una cantidad enorme de batería de dudas y preguntas cuando se fracasa. Cuando no se consiguen los índices de aprobados que*

queremos (...), y se analiza continuamente el por qué, las causas... todo el tiempo”, independientemente de los requerimientos oficiales que pide la dirección de la escuela.

El equipo directivo, por su parte, asocia también el proceso de reflexión sobre la práctica con el concepto de auto-evaluación. La directora del centro comprende en este sentido que es necesario *“potenciar el tema de la autoevaluación”*, a tal punto que afirmaban que les *“encantaría incluso que pasase como en la universidad: que los chavales hicieran un cuestionario sobre los profesores”*. Sin embargo, la directora reconocía con cierto dejo de humor que el profesorado se resiste un poco a atravesar dicho proceso porque *“el que nos evalúen a nosotros a los profes no nos suele gustar mucho...”*. Es curioso que, paralelamente, algunos profesores defienden que en este centro *“la gente está constantemente autoevaluando su trabajo”*, en relación a la autocrítica o reflexión espontánea sobre la práctica de enseñanza.

Esto obliga a notar una diferenciación importante entre los procesos de autoevaluación que exige la dirección y la autocrítica que surge por parte del profesorado. El equipo directivo pretende que el profesorado desarrolle una reflexión basada en los resultados de aprendizaje, que pueda verse luego plasmada en un documento interno al que la dirección pueda acceder. Los docentes, por su lado, destacan los procesos de reflexión que emanan en la cotidianeidad del día a día, al manifestar hipótesis vinculadas al éxito o fracaso de alguna práctica o estrategia de enseñanza. La informalidad con la que se realiza esta (auto)crítica queda además sujeta a la predisposición y voluntad individual de cada docente. Esto contrasta con el proceso de reflexión que busca inspirar la dirección.

Lo que pretende el equipo directivo es justamente extender y formalizar estos procesos de análisis a través de una reflexión mucho más relacionada con los datos provenientes de la realidad. A su vez, se pretende que dicha reflexión se torne un poco más pública por medio del registro y difusión de los resultados de dicho proceso. De alguna manera, se busca que la labor del profesional sea objeto de análisis en estrecha vinculación con los resultados de aprendizaje, y no al margen de ellos. Incorporar las voces de los estudiantes es también una forma de avanzar en esa dirección.

En pocas líneas, los profesionales del centro reconocen que existen una serie de oportunidades informales para aprender desde y con sus colegas. El intercambio de experiencias para obtener nuevas ideas, el pedir explicaciones concretas sobre algún tema y el desarrollo de materiales son ejemplos de cómo los profesores reconocen la posibilidad de aprender de sus pares. Por otro lado, la reflexión sobre la práctica, también abordada como un proceso que permite aprender para mejorar la tarea de enseñanza, adopta en este caso distintos sentidos. A veces se concibe como resultado de una crítica constructiva proveniente de otro colega, en otras ocasiones se piensa

como un análisis personal de la práctica (no siempre basado en datos empíricos), y en otras oportunidades la reflexión se confunde con el proceso de autoevaluación.

En cuanto a aquellas instancias de aprendizaje más formales y sistemáticas desarrolladas en el instituto, en los últimos años se han realizado una serie de cursos, seminarios y grupos de trabajo que respondían a una serie de necesidades particulares y específicas del centro. En este sentido, las propuestas solían estar orientadas a atender (a) problemáticas generales del centro, (b) necesidades de aprendizaje del alumnado o (c) necesidades de aprendizaje del profesorado vinculadas a los proyectos de innovación implementados.

En líneas generales, se presume que el modelo de formación en el centro está, por su propia naturaleza, enfocado a atender a las propias necesidades de la institución. En sintonía con ello, la directora explicaba que

“Nosotros observamos que hay un problema, queremos formarnos en esto y entonces hacemos el curso a los intereses nuestros. A lo que nosotros queremos. Y normalmente pensados en los alumnos que tenemos y a través de la experiencia que tenemos con ellos.” (Directora, IES Los Girasoles)

Esto demuestra que en el instituto, los contenidos de la formación se definen por un relevamiento previo de las necesidades del instituto y no necesariamente por lo que la administración oferta. El curso de formación sobre Mediación y Tratamiento de Conflictos surgió precisamente con ese espíritu:

“A partir ya de la LOGSE y este centro que además adelanto reforma, pues nos vimos en la obligación de atender un modelo de estudiante muy diferente. (Teníamos) digamos muy pocos recursos para atender a esa avalancha de diversidad. (...) Escuché lo que le pasaba a los compañeros profesores, escuchaba a los alumnos, escuchaba a las familias, y de oír, oír, oír, pues como que tomé consciencia del espectro tan sumamente amplio de dificultades tan distintas que había en el centro y cómo poder empezar a atenderlas. (...) Me sugirieron la preparación en el centro de un curso específico para nuestro centro que tuviera por nombre Atención a la Diversidad. Y entonces se apuntó prácticamente, más de la mitad del claustro, pues de purita necesidad que teníamos todos, ¿no?” (Profesora de Historia, IES Los Girasoles)

Acto seguido, se decidió generar nuevos seminarios y grupos de trabajo desarrollados ya entre los propios docentes *“para ver si las dinámicas en las clases podían mejorar y hacerse de otra manera”*. Así, la misma profesora narraba por ejemplo que *“hicimos comisiones que estaban especializadas pues en problemas que ahora ya no tenemos tanto en los centros y era el castellano como segunda lengua.”* Ante la llegada de alumnos de 12, 13 años, 15 años que no conocían la lengua, los profesores se

organizaron entre sí para ver cómo podían hacer frente a ello, y el resultado fue una serie de cuadernillos dedicados a ayudar al profesorado a ampliar su repertorio de estrategias frente a las características del nuevo alumnado.

Por otra parte, algunos de estos espacios de formación han estado dirigidos a solventar dificultades concretas de aprendizaje. La directora explicaba que muchos de los seminarios en el instituto se eligen cuando *“vemos que estamos dando clase de algo que a los chavales no llega.”* Ejemplo de ello fue un Grupo de Trabajo organizado por el Departamento de Matemáticas. La intención era aprender sobre una herramienta virtual (Wiris), para mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado en ese área. Así, era muy común escuchar comentarios del estilo:

“Cuando le estamos hablando a un chaval de fracciones tenemos que tener cuidado con...”

“Fijaros que si lo ponemos así les vamos a complicar mucho a los chavales”

“A veces los chavales se equivocan en la Y, y no en la X.”

“El tema es que lo que vean los chavales sea cómodo para ellos, que entiendan la pregunta” (Profesor de Matemáticas, IES Los Girasoles)

Parecía evidente que en esos espacios de formación interesaba conocer acerca de los usos de la herramienta pero siempre con la intención de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, y por ello se hacía mucha alusión a cómo diseñar y presentar los ejercicios a través de dicha plataforma. Así, el aprendizaje del profesorado estaba estrechamente relacionado con la necesidad por optimizar la calidad de las explicaciones y ejercitaciones para mejorar la adquisición de los contenidos del área.

En estos últimos años, sin embargo, las instancias de formación en el centro han estado particularmente asociadas a los proyectos de innovación realizados en la escuela. Tanto el proyecto Comenius como el proyecto de Innovación Tecnológica han demandado nuevos aprendizajes por parte del cuerpo docente, lo cual estimuló el desarrollo de propuestas de esta índole entre el profesorado.

Un profesor de Matemáticas describía, por ejemplo, cómo a causa de dicho proyecto de innovación *“el año pasado de pronto nos dimos cuenta de que para ponernos en la situación en la que teníamos que estar, francamente teníamos que formarnos muchísimo.”* En ese sentido, el Jefe de Estudios explicaba también que no casualmente los seminarios y grupos de trabajo siempre *“han surgido a raíz de proyectos (de centro), más que de departamentos.”*

La formación suele presentarse entonces como un proyecto de centro que atañe a la totalidad del profesorado. Aún cuando algunos departamentos como el de Matemáticas desarrolle ciertos cursos propios relacionados a la enseñanza de su asignatura, el resto

de los seminarios han sido de carácter global. Esto se debe a que la formación procura atender a problemáticas generales del centro que afectan a todo el plantel docente por igual. Ya sea por las características de la población estudiantil, las dificultades de aprendizaje, o los nuevos saberes que demandan los proyectos de innovación, el aprendizaje docente parece estar siempre orientado a adaptarse a los desafíos que la realidad interna o externa plantea en pos de una mejora de la tarea educativa.

En cuanto a las características de estos espacios de formación, se distinguen tres cualidades que hacen a la naturaleza de estos espacios, tal como se percibe desde los propios protagonistas. En primer lugar, los docentes valoran que la modalidad de trabajo en dichos espacios es siempre de raigambre práctica. Un profesor de Matemáticas argumentaba así que *“yo prefiero el formato de seminario, prefiero ese formato porque, efectivamente, me obliga a hacer cosas, me obliga a tener que discutirlos, a hacer algo y no solo estar escuchando.”* Al parecer, se aprecia que en este tipo de formación no se desarrollen grandes exposiciones teóricas, sino que se ofrezcan instancias de trabajo prácticas, como ser el análisis de casos, los juegos de rol, etc.

En el caso de los cursos de mediación, por ejemplo, una de las conserjes que participó en ellos comentaba que la modalidad del curso era *“práctico (porque) te daban el librito, la hoja, en la que había muchos casos prácticos y tú tenías que llevarlos a cabo, escenificarlos.”* En el caso del seminario sobre Aprendizaje Cooperativo por ejemplo, la Jefa de Estudios Adjunta describía también cómo todas las estrategias trabajadas *“las poníamos en práctica (...), y así poníamos luego en práctica cada uno de los recursos para trabajar en equipo.”*

Otra profesora, que asistió a uno de los cursos vinculados al proyecto de Innovación Tecnológica, explicaba que el ponente, en ese caso el Jefe de Estudios, describía la rutina de dicho espacio de la siguiente manera:

“Yo os planteo lo que es un wiki, cómo funciona, entonces vamos a dedicar esta hora o dos horas que tenemos a la semana estar todos aquí juntos trabajando. Y eso no significa que yo os voy a estar dando clase, significa todos aquí juntos vamos a crear actividades.” (Jefe de Estudios, IES Los Girasoles)

Esta valoración de la modalidad práctica como metodología de aprendizaje para el profesorado alcanza a veces posturas extremas tal como aparece representada, en esta oportunidad, por una profesora de Lengua que valoraba más los cursos internos que los externos porque: *“partimos de la práctica, o sea, la teoría eso ya nos damos cuenta en seguida que la teoría es una cosa sobre papel...”*. Cabría preguntarse entonces hasta qué punto es beneficioso que estos cursos dejen a un lado cualquier resabio de abordaje

teórico o desarrollo conceptual que podría alentar ciertas discusiones interesantes sobre la enseñanza.

En cualquier caso, está claro que la modalidad práctica es muy apreciada y valorada por los profesores. Es posible que esto se deba a que la perciban como una estrategia que facilita la puesta en práctica de lo aprendido en los cursos. De alguna manera, es una forma de vincular la formación con el trabajo diario del profesorado. Una profesora de Inglés comentaba en esa línea que en los cursos sobre TIC *“cada uno estaba haciendo cosas que luego iban a hacer directamente utilizables en su clase”*. Una docente de Lengua también aseguraba que en dichos espacios *“la diferencia está en que buscamos ya directamente una práctica en el aula, o sea el llevarlo al aula, porque lo hacemos a nuestra manera. Es decir, es aprender los mismos contenidos pero ya focalizando a unos alumnos y a una práctica determinada.”*

De esa manera, los cursos desarrollados entre los profesores parecerían estar pensados y adaptados a las necesidades de las docentes y sus grupos. Por ello, un profesor de Matemáticas afirmaba que *“evidentemente es mucho más fácil ajustarse a las necesidades del grupo, porque estás trabajando para lo que necesita la gente de aquí.”* Precisamente, este mismo docente fue quien coordinó el grupo de trabajo sobre Wiris, y allí les decía a menudo al resto de sus colegas *“no pienses en lo que yo he explicado, piensa en lo que tú necesitas.”* En dicho curso, por ejemplo, cada docente preparaba sus propios ejercicios en el ordenador para sus alumnos, según el tema que estuvieran trabajando.

De esta manera, los aprendizajes adoptan un matiz muy práctico en dos sentidos. Por un lado, la forma de transmitir el contenido de la formación se realiza por medio de estrategias prácticas que no suponen una escucha pasiva de los participantes, sino que los nuevos saberes se adquieren de forma activa: resolviendo problemas, representando situaciones o incluso diseñando ejercicios para una clase. Por otro lado y dada esta naturaleza tan práctica de trabajo, que hace que los contenidos de la formación se ensayen, se actúen o se desarrollen de forma didáctica, dichos saberes resultan posteriormente de fácil aplicación en el aula. En cierta medida podría estipularse que para que los aprendizajes resulten útiles ante los ojos del profesorado, parece conveniente transmitirlos o abordarlos de manera práctica desde la propia formación.

Otro rasgo esencial y muy reivindicado por los profesores es el nivel de autonomía del que gozan al participar en estas instancias de aprendizaje. Agradecen que estos cursos sean flexibles y abiertos porque, como ellos mismos defienden,

“te permite tomar las riendas de tu aprendizaje, que tu aprendizaje se corresponda con tus necesidades. (...) Tú controlas tus tiempos, tu controlas tus necesidades. Hay quien te puede ayudar, tienes el espacio,

tienes los medios. A partir de ahí funciona tu." (Profesora de Inglés, Los Girasoles).

En esta dirección, un profesor de Educación Física calificaba estos cursos como de *"auto-aprendizaje, (porque) teníamos las bases para hacer las wikis por ejemplo (...). Se dieron las bases claras y cada uno se creó su wiki"*. Aun así, los docentes reconocen que para poder trabajar y aprender de manera autónoma es necesario de la ayuda de otros profesores. Comentaron que era muy frecuente escuchar decir *"A ver, yo tengo esta duda, ¿cómo puedo solventarla?"* Los docentes explicaron así que *"entre todos intentábamos ayudarnos y ahí se aprende un poco en ese trabajo"* (Jefa de Estudios Adjunta, IES Los Girasoles).

En estos intercambios de ayuda en los que los docentes procuran ayudarse y colaborar entre sí, se vislumbra cómo van compartiendo sus propios procesos de aprendizaje con sus colegas. En el grupo de trabajo de Matemáticas, por ejemplo, fue muy común escuchar a los docentes comentar cómo habían llegado a descifrar determinadas cuestiones sobre la herramienta con la que se estaba trabajando:

"No sabemos todos los comandos que tiene la Wiris. Yo el otro día encontré esta lista".

"A mi creo que me funcionó esto"

"Esto me ha costado mucho pero ayer me funcionó".

"¡Eso era lo que me fallaba el otro día! Hay que darle el problema resuelto al programa."

"A mi es que aquí no se me ocurría otra cosa" (Profesores de Matemáticas, IES Los Girasoles)

Los docentes en general y el coordinador del curso en particular, compartían así sus procesos de *"ensayo y error"* que les habían permitido descubrir nuevos usos de la herramienta. El profesor que coordinaba el curso incentivaba que cada participante compartiera sus descubrimientos con el resto, y así parecían diluirse los límites entre quien enseña y quien aprende.

En cierta medida, esto genera que el conocimiento se vaya generando de manera conjunta y compartida. El coordinador de la formación no preparó en ningún caso clases *"cerradas"* en las que vuelca cierto conocimiento en el resto de los participantes, sino que entre todos y mediante la experimentación, se va aportando a la construcción de conocimientos en torno a las características y usos de la herramienta. Con ese espíritu, el coordinador propuso en un momento *"abrir un foro para que esas soluciones y respuestas que vayamos encontrando las escribamos en algún lado."* Los aprendizajes generados en estos espacios son así el resultado de un trabajo colectivo en el que cada participante aporta al resto.

Al día de hoy, no parecen haber todavía datos suficientes para determinar el impacto de los cursos de formación en el aprendizaje del alumnado. Si bien el curso de mediación alcanzó logros importantes en materia de convivencia y el premio recibido en 2006 es prueba de ello, aun falta por hacer un trabajo intensivo en esa dirección.

No obstante a ello, los docentes consideran que la formación en el centro comporta una serie de beneficios no ligados de manera directa y explícita a los aprendizajes del alumnado. En primera instancia, los profesionales notan que el compartir espacios de formación con colegas potencia la coordinación entre los profesores. La Jefa de Estudios Adjunta alegaba por ejemplo que valora mucho dichas instancias porque *“los compañeros que tienes te permiten coordinarte. Cuando tu vas fuera no conoces a nadie, no tienes luego la manera de coordinarte”*.

Un profesor de Matemáticas también apreciaba los beneficios de la formación en este sentido cuando comentaba que *“aunque ahora cada uno tiene su curso en el aula virtual, tienen muchas partes en común con la de otros colegas, y el punto de partida fue un único curso en los principios, en los que ya tuvieron que ponerse de acuerdo.”* Otra de las formas en las que se materializa dicha coordinación es a través del compartir la programación con los colegas en los espacios de formación. Esto posibilita pensar o diseñar estrategias comunes para todas las clases, buscando acuerdos entre sí. En esta dirección, algunos docentes comentaban que

“Yo cuando he estado en cursos, he estado en muchos, salvo algún ponente realmente muy bueno, es muy difícil que llegue al nivel de actividad que en un seminario o grupo de trabajo en el que estás con tus compañeros de trabajo, pensando en lo que va a pasar mañana en clase, generando material o decisiones sobre lo que pasa el día siguiente.”
(Profesor de Matemáticas, IES Los Girasoles)

En esa misma dirección, otro docente comentaba también que

“El coordinador, en este caso como experto, se forma sobre la calculadora Wiris y el Moodle, y cuando me lo cuenta me está hablando de lo que yo puedo hacer mañana porque da la misma clase que yo. O sea, cuando yo estoy dando 2do C, el está en 2do D, sabe por dónde vamos, sabe todo. Con lo cual es `Mira, y esto que os voy a contar ahora es perfecto, sabéis que estamos dando potencias, pues la semana que viene podríamos tener una actividad como esta´ y nos enseña a hacer eso.” (Jefe de Estudios, IES Los Girasoles)

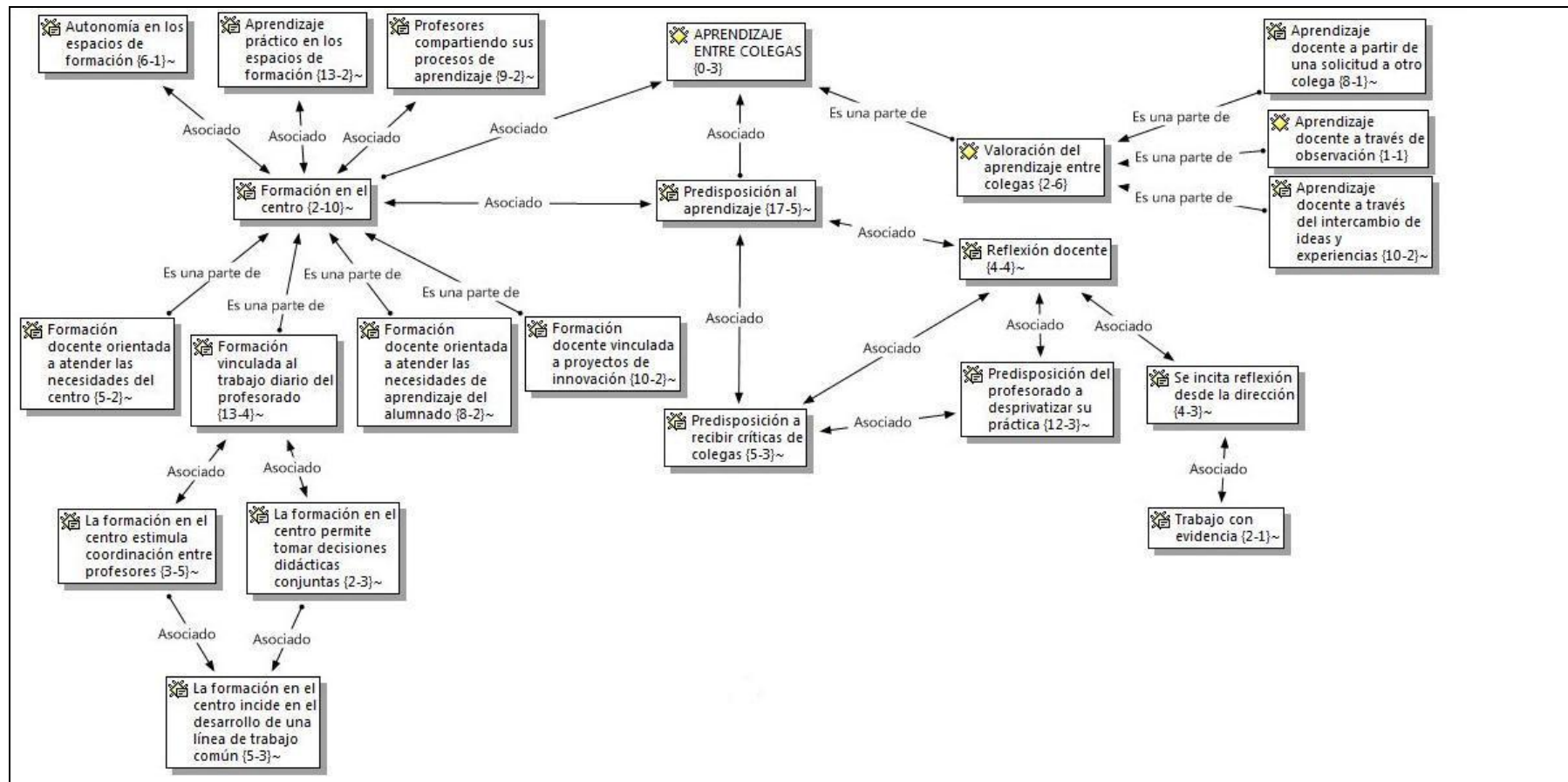
Esto demuestra que aprender sobre nuevas estrategias de clase entre colegas, es más fácil acordar sobre su uso posterior en la enseñanza. De hecho, es posible que cuando compartir recursos y estrategias didácticas se torna en una práctica habitual, esto de alguna manera va incidiendo paulatinamente en la promoción de formas de enseñanza comunes entre el profesorado.

Promover una línea de trabajo común es pues también otro de los resultados que se han comenzado a rescatar como ventaja de los cursos de formación internos. Con respecto al seminario sobre Aprendizaje Cooperativo, un profesor de Matemáticas comentaba al respecto que *“yo creo que funciona fenomenal porque movilizó a todo el mundo para ir en esa misma dirección”*. En el caso del curso de mediación, los contenidos estaban en parte dirigidos a cambiar la forma en la que se conceptualizan y abordan los conflictos en la escuela. Una de las conserjes que participó en el ratificó que dicho seminario le permitió

“Estar más atenta a otras cosas.... a ver donde puede haber un pequeño conflicto para intentar solucionarlo antes de que sea... de fijarte más en las actitudes, en las... en donde podría haber algo. Andar por los pasillos de otra forma, no solo diciéndole a los chicos ‘Por aquí, por allí’, sino ‘oye, ¿qué pasa aquí?’ ‘¿Por qué estáis así?’” (Conserje, IES Los Girasoles)

A modo de conclusión, podría decirse que en el IES Los Girasoles comprenden perfectamente que para superar ciertos obstáculos hay que aprender. Entienden, asimismo, que determinados cambios requieren y necesitan de nuevas estrategias de trabajo y que éstas deben ser abordadas en los espacios de desarrollo profesional dentro del propio centro. Esto es justamente lo que sucede en el marco de los proyectos de innovación: en este centro la innovación genera nuevas necesidades de aprendizaje para los docentes. A su vez, se ha visto cómo la formación se vincula de forma directa a las necesidades detectadas en el centro, ya sea en respuesta a las características de la matrícula, las demandas de la innovación u otras problemáticas emergentes (ver figura 6.7). Podría decirse por tanto que la formación está, en definitiva, muy enfocada a la mejora de una situación detectada por los propios implicados.

FIGURA 6.6. CATEGORÍAS DESCRIPTIVAS DEL APRENDIZAJE DOCENTE EN EL IES LOS GIRASOLES



Fuente: elaboración propia.

Capítulo 7.

SER O NO SER COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE. ÉSA ES LA CUESTIÓN

A continuación se procederá a realizar un análisis comparativo entre ambos institutos, con el objeto de identificar y conceptualizar los elementos más representativos de cada uno de ellos. Se pretende generar, en paralelo, un análisis que contribuya a la comprensión del proceso de desarrollo de CPA, destacando los aspectos más relevantes en ese sentido. Se comenzarán abordando en primera medida aquellas dimensiones que inciden en la construcción de un sentido de comunidad en cada escuela, como ser los valores compartidos, la visión común, la implicación y el apoyo, entre otros. Posteriormente, se procurará teorizar acerca de la colaboración, la ayuda y el aprendizaje como factores que intervienen en el desarrollo de un modelo de CPA en cada uno de los institutos.

7.1. DELIMITANDO EL SENTIDO DE COMUNIDAD

En ambos centros persiste un fuerte sentido de comunidad que cohesiona a sus miembros en virtud de una serie de valores comunes. Conocer cuáles son dichos valores y cómo éstos determinan una cierta visión de futuro, permite entender hacia dónde dirigen sus esfuerzos como institución educativa. Asimismo y con el objeto de describir la naturaleza de cada comunidad, se hace indispensable analizar los lazos que definen la calidad de las relaciones entre los miembros, particularmente en términos de confianza, apoyo y comunicación. Por otro lado, el grado de implicación y responsabilidad compartida de los miembros son también indicadores del sentido que adopta el concepto de comunidad en la práctica. Por ello a continuación se abordarán cada uno de

estos elementos de forma individual para profundizar en cada una de estas dimensiones.

7.1.1. Visiones y valores compartidos: destinos y trayectos para alcanzar la mejora de la escuela

Definir cuáles son los valores que orientarán las acciones de una institución escolar supone establecer primero adónde se quiere llegar, cuál es la misión de la escuela y posteriormente, cuáles serán los pasos o estrategias a seguir para conseguir tal fin. Tener una visión clara de qué es lo que se desea alcanzar y qué hay que hacer para conseguirlo, resulta fundamental para poder internalizar valores y creencias que luego determinarán una serie de decisiones debidamente coherentes con los mismos. Conviene entonces analizar cuál es la visión que cada escuela tiene de sí misma y los valores que la caracterizan, a la vez que desentrañar los causes por los cuales se difunden dichos valores entre los miembros de la comunidad escolar.

En el caso del IES Las Alondras, la misión del centro apela a la reducción del fracaso escolar, en términos de absentismo y deserción. Frente a una población marcadamente heterogénea y esencialmente desfavorecida, el centro procura garantizar la permanencia y la continuidad en los estudios del alumnado, mediante una serie de estrategias vinculadas al seguimiento individualizado, el desarrollo de un buen clima de convivencia y la comunicación fluida con las familias: tres pautas de trabajo orientadas a sostener una profunda imbricación con las circunstancias personales de todos y cada uno de los estudiantes.

Así, y por la propia coyuntura de este instituto, se valora la heterogeneidad social, económica y cultural del alumnado como recurso sobre el cual edificar una educación de calidad. La mejora de las oportunidades de vida de los estudiantes se asume pues como principal estandarte del centro, y es en este sentido que cobra especial relevancia la cercanía que se establece entre profesores y alumnos, puesto que está al servicio del desarrollo integral y personalizado de cada uno de los jóvenes.

La atención a la diversidad adquiere una valoración diferente entre los miembros del IES Los Girasoles. Aquí, la heterogeneidad está más ligada a diferencias cognitivas que a las condiciones de vida que impone el entorno de origen. A diferencia del IES Las Alondras, en esta escuela hay más casos de déficits de atención que estudiantes padeciendo situaciones de violencia familiar extrema. Por ello es que la misión del IES Los Girasoles está más enfocada a optimizar los procesos y resultados de aprendizaje. En orden a ello, se fomenta principalmente la motivación del alumnado a través de una serie de proyectos de innovación y actividades especiales, a la vez que se generan también una

serie de estrategias didácticas que favorezcan el trabajo con los estudiantes que presenten mayores dificultades académicas.

Tal vez el rasgo más sobresaliente del IES Los Girasoles es que estos valores escolares, que privilegian la atención a los alumnos con dificultades y la motivación de tanto estudiantes como profesores en la vida diaria del centro, se han ido elaborando y difundiendo conscientemente y a través de mecanismos concretos. Proyectos como *“Todos a Una”* o el desarrollo de tantas actividades extraescolares pensadas especialmente para fomentar la participación y el interés del alumnado son prueba de ello. De esta manera, el IES Los Girasoles ha dado pasos importantes en la explicitación de una visión escolar conjunta que permite identificar y conseguir los objetivos planteados de forma más eficaz.

Mientras que ambos institutos mantienen una visión firmemente arraigada a la mejora de los aprendizajes del alumnado, las marcadas diferencias del contexto y la población estudiantil entre cada uno de ellos hacen que los obstáculos para alcanzar dichos resultados sean también muy distintos. Por tanto, mientras el IES Las Alondras está obligado a garantizar primero unas condiciones de aprendizaje mínimas y básicas, el IES Los Girasoles puede permitirse avanzar en la demarcación de estrategias o metodologías más sofisticadas.

En cierta medida, podría decirse además que el IES Las Alondras está prácticamente obligado a establecer prioridades de mejora bajo una lógica de *afuera-adentro*, es decir que los objetivos, valores y visión institucional están altamente influidos por las coyunturas del contexto y las circunstancias de sus estudiantes. Por lo tanto, la visión y los valores compartidos obedecen a las presiones y/o desafíos que imperan desde el ámbito externo.

En cambio, el IES Los Girasoles goza de una situación considerablemente más beneficiosa en este sentido, y por lo tanto puede elaborar objetivos de mejora no tan arraigados a satisfacer las necesidades básicas o primarias de la población estudiantil. Así, puede permitirse estar más pendiente de la optimización de la calidad del trabajo de los enseñantes, ya que las situaciones de vida del alumnado no son tan severas como en el otro caso. Por ello, podría decirse que este centro edifica sus objetivos bajo una perspectiva de *adentro-afuera*, en la que los valores y la visión compartida se constituyen en torno a la realidad interna de la institución. Así, puede dedicarse a atender, por ejemplo, las necesidades que emanan del trabajo diario de los profesores y profesoras para que ello incida luego en una mejora de los procesos de aprendizaje del alumnado.

7.1.2. ¿Acompañar o animar? Descifrando el apoyo en las escuelas

Los docentes de ambos centros aprecian el sentirse apoyados en su labor diaria tanto por sus respectivos equipos directivos como por sus colegas. El sentido de este “apoyo” adopta, sin embargo, un matiz diferente en cada instituto. En el caso del IES Las Alondras, el apoyo que se percibe desde el equipo directivo y los propios compañeros aparece específicamente materializado ante la resolución de problemas de disciplina y convivencia que afectan al centro. Los docentes manifestaron en varias oportunidades que se sentían, por ejemplo, muy respaldados por dirección a la hora de establecer medidas o sanciones disciplinarias. Contar con el aval de los colegas a la hora de establecer pautas de trabajo dentro del aula representa también, para estos profesores, un apoyo fundamental y altamente valorado. A su vez, el equipo directivo rescataba el apoyo recibido por el claustro docente a la hora de votar a favor de la implantación del bilingüismo en el centro.

Resulta pues interesante cómo el apoyo entre los miembros de esta comunidad escolar se hace presente en situaciones en las que se percibe algún tipo de enfrentamiento con algo que es vivido como ajeno al docente. Ya sean decisiones que se adoptan frente a los alumnos, las familias o la administración, los docentes valoran sentirse acompañados en aquellos momentos en los que consideran relevante mostrarse “alineados” entre sí. De cierta manera, el *apoyo como respaldo* al colega se manifiesta cuando se percibe la importancia de mantenerse unidos frente a lo que se considera “externo”, lo cual es históricamente vivido como ajeno y amenazante.

En el caso del IES Los Girasoles, el apoyo del equipo directivo al profesorado aparece particularmente vinculado al desarrollo de actividades y proyectos de innovación. La Jefa de Estudios Adjunta era quien notaba que el equipo directivo *“no solamente apoya cada una de esas propuestas, ¡es que te empuja! Esa es la diferencia.”* Precisamente, esa es la diferencia que se distingue en los significados que adopta el apoyo en cada uno de los centros. Aquí, el respaldo del equipo directivo no se limita a resguardar las decisiones del profesorado, sino que además lo estimula y lo mueve a la acción. En este caso, el *apoyo como empuje* está mucho más vinculado a favorecer la acción innovadora y la asunción de riesgos por parte del profesorado.

Desde esta perspectiva, podría pensarse que el apoyo como respaldo que reafirma y/o reasegura las decisiones del profesorado del instituto de Getafe, funciona a modo de aval que refuerza y acompaña las acciones emprendidas individualmente por los profesores. Mientras que en el IES Los Girasoles, el apoyo vivido como estímulo y/o empuje, aparece más ligado al desarrollo de las aptitudes de liderazgo de los docentes, puesto que se les estimula a tomar decisiones, hacerse responsables y coordinar propuestas específicas, sin estar limitados a simplemente acompañar las propuestas que

proviengan desde la dirección. Esto evidentemente empodera y resalta el rol del profesorado dentro del centro.

7.1.3. No es personal, es profesional Características de la comunicación y la confianza entre el profesorado

En tanto ambos claustros se muestran orgullosos del buen clima de trabajo que impera en cada centro, no es de sorprender que éstos den muestra de altos niveles de confianza y comunicación entre los miembros. Para empezar habría que destacar que la notable diferencia de tamaño entre los centros incide, posiblemente, en la calidad y fluidez en la comunicación entre los miembros, así como también en los niveles de confianza.

En el caso del IES Las Alondras, los miembros reconocen que el ser un centro pequeño facilita mucho el intercambio de información entre ellos. Por otro lado, en esta escuela la comunicación circula, particularmente, a favor del alumnado y sus familias. Los profesores indicaban que las conversaciones formales e informales entre ellos suelen versar alrededor de las situaciones particulares de los grupos y/o estudiantes.

A su vez, el profesorado procura mantener muy informados a padres y madres de todo lo que acontece en el centro en relación a su hijo/a, y prueba de ello son las constantes reuniones generales y particulares organizadas para las familias.

“(Organizamos) reuniones con ellos, bueno esas son constantes: al inicio de curso todos los tutores de 3ro por ejemplo junto con la junta directiva, recibimos a los padres de cada curso de 3ro. Les explicamos los mecanismos del centro, las normas, etc., y luego tenemos una reunión en particular con los padres para hablar más en concreto del curso de sus hijos. Eso se celebra una vez pero se puede hacer dos o las que hagan falta.” (Profesora de Lengua, IES Los Girasoles)

La confianza entre los miembros también aparece muy asociada a la cantidad de profesores que componen el claustro y a su antigüedad en la institución. El ser pocos y conocerse hace tanto ha generado un profundo nivel de conocimiento personal, que naturalmente favorece la confianza que impera entre los profesores. Sin embargo, esta confianza parece estar más ligada a cuestiones de índole personal que profesional: los docentes reconocen que confían el uno en el otro particularmente a la hora de compartir intimidades del ámbito personal.

En el caso del IES Los Girasoles, en cambio, la confianza entre los miembros parece estar más asociada al desarrollo de propuestas y actividades especiales. Se confía en la iniciativa y la capacidad del docente a la hora de coordinar algún proyecto, no solo desde el equipo directivo sino también desde los colegas que animan y acompañan dicho liderazgo. Por otra parte, cuando la confianza está depositada en el equipo directivo, también aparece en estrecha relación con el trabajo realizado en materia de

innovación. Aquí, la confianza está pues más ligada a una dimensión profesional y no tanto a los vínculos personales.

La comunicación en dicho centro, por otro lado, se asume como una cualidad fundamental que acompaña también el desarrollo de los proyectos generales en el instituto. Se otorga especial relevancia a que la información fluya de manera acorde con *“motivación y con ilusión”*, de modo que dicha comunicación no solo transmita datos sino que también incite a la participación de los miembros en dichas actividades.

La comunicación y la confianza como referentes básicos del clima de trabajo que impera en ambos centros presentan rasgos diferenciales que denotan la inclinación de los miembros de la comunidad escolar hacia sus pares. En cierta forma, las relaciones interpersonales del IES Las Alondras están más vinculadas al ámbito de lo personal y por consiguiente, no sorprende pues la *“sensación de familiaridad”* que entre ellos impera. En cambio, las relaciones sociales en Los Girasoles están demarcadas por vínculos más encauzados hacia la tarea cotidiana del centro, y por tanto la comunicación y la confianza están particularmente afianzadas a temáticas de raigambre laboral.

7.1.4. Escuchar, preocuparse, participar: ejemplos y modelos de implicación docente

El término *“implicación”* adopta, inicialmente, sentidos discursivos similares en ambos centros. La implicación se mide, según palabras de los propios protagonistas, por la cantidad de trabajo que se dedica en el centro más allá de lo que la ley reglamenta. Desde esa perspectiva, los dos claustros dan muestras de un elevado nivel de implicación docente, en tanto la mayoría de los profesionales están bien predispuestos a permanecer en la escuela fuera de su horario, ya sea para atender a alguna familia o para colaborar en algún evento u actividad extraescolar.

No obstante a ello, resulta menester realizar una distinción entre estos dos institutos. La implicación de los docentes del IES Las Alondras aparece firmemente asociada al acompañamiento que se hace de los estudiantes y sus circunstancias de vida. Así, se genera un contacto constante y cercano con el alumnado y sus familias, al igual que con la comunidad circundante. Se entiende que un profesor implicado en esta escuela es aquel que se preocupa por conocer y atender a las necesidades de su alumnado, más allá de lo que concierne exclusivamente al plano académico. Considerando las características de la población a la que atienden, esto resulta concomitante de cara a conseguir una experiencia educativa más beneficiosa para un alumnado que presenta carencias de distinta índole.

En el IES Los Girasoles la implicación porta un matiz tal vez un tanto más generalista en cuanto está menos centrada en la individualidad de cada estudiante, en tanto que apela

más a la participación del profesorado en los proyectos del centro. En esta escuela, un docente implicado es aquel que colabora activamente en el desarrollo de alguna de las actividades o eventos especiales del centro, con motivación, ilusión y ganas. La implicación está así muy relacionada también con el ímpetu de innovación permanente en el centro.

Se perciben así dos sentidos muy diferentes del concepto de implicación, cada uno de ellos curiosamente vinculados a dos definiciones y usos distintos del término. Desde su acepción etimológica, la palabra proviene del latín *im-plicare* y significa “envolverse hacia adentro”. De alguna manera, esta parece ser la perspectiva que se adopta en Las Alondras, en donde la implicación está encaminada a involucrarse personalmente con el alumnado, procurando conectar con su mundo interior. Sabiendo además que en este centro la unión entre los miembros favorece la “lucha por sobrevivir” frente a un contexto externo vivido como amenazante, es perfectamente razonable que la implicación sea “hacia adentro”, y que toda la dedicación y el trabajo extra del profesorado esté puesta al servicio de la gran familia que ellos sienten que son.

La idea de la implicación como participación es actualmente la definición que provee la Real Academia Española y es, asimismo, el sentido que más prevalece en el caso de los docentes de Los Girasoles. Allí, la implicación queda registrada por el involucramiento activo en las propuestas y actividades innovadoras del centro por parte de docentes y no docentes. Realizando un contraste entre ambos casos, podría entonces destacarse *una implicación afectiva* que distingue al trabajo del profesorado del primer centro en cuanto está determinada por la compenetración con la situación de vida de cada estudiante, de una *implicación participativa* que denota el grado de activismo y participación de los docentes en los distintos proyectos organizados por el instituto.

7.1.5. De afuera hacia adentro y viceversa: los caminos que conducen a la mejora

Aun cuando ambas escuelas han encauzado, y muy satisfactoriamente, distintos procesos de cambio y mejora escolar, los objetivos y caminos atravesados distan mucho entre sí. En el IES Las Alondras la mejora es vivida como un imperativo para la supervivencia. Obtener y divulgar buenos resultados de aprendizaje resulta esencial para dar a conocer una imagen positiva de la institución que asegure así su continuidad en la zona. El privilegiar una buena convivencia bajo un manto de firme disciplina tanto dentro como fuera de las aulas fue una de las principales estrategias encaminadas a conseguir dichos objetivos. Sumado a ello, los docentes comprenden que la cercanía con el alumnado es también una forma de optimizar la calidad de sus procesos de

aprendizaje, y por ende ejercen al día de hoy un fuerte seguimiento personalizado de los estudiantes y sus familias.

Tal es el énfasis puesto en los alumnos y sus circunstancias que, comúnmente, este acompañamiento afectivo ocupa un lugar muy importante en los esfuerzos diarios del profesorado. Quizás es por eso que en este centro los proyectos generales de centro y las propuestas de innovación son pensadas e implementadas desde la dirección, tal vez porque tienen precisamente la posibilidad de dedicarse a ello. Si a eso se le suma el hecho de que muchas de estas propuestas surgen a partir de lo ofertado por la administración pública, podría decirse que la innovación aparece generalmente asociada a factores externos: ya sea promovida por la dirección, pensada como necesidad de supervivencia o bien como resultado de un proyecto ofrecido desde la propia administración. El desarrollo de innovaciones en este centro ostenta pues un origen más extrínseco que intrínseco, en tanto está generalmente planteado como una adaptación de propuestas o recursos que surgen originalmente por fuera de los marcos de actuación docente.

Podría decirse que, en cierta forma, se constituye así una cultura de mejora que obedece a presiones externas. A veces son los desafíos que impone el contexto externo, en otras ocasiones son ideas promovidas desde la propia administración. En definitiva, tanto los objetivos como las estrategias adoptadas para impulsar la mejora, están altamente influidas por aquello que se cuece por fuera del ámbito estrictamente escolar. La cultura de mejora del Las Alondras parece estar así muy circunscripta a condicionantes y factores externos.

En cambio, en el IES Los Girasoles la cultura de mejora se presenta mucho más arraigada a necesidades e intereses internos. La adopción de objetivos y la elaboración de estrategias de mejora son resultado de procesos de diagnóstico y planificación en la que participan tanto directivos como profesores. El desarrollo de innovaciones responde así a una necesidad detectada como fruto de un proceso de diagnóstico previo desarrollado en la institución. Y no surge necesariamente desde la dirección, sino que puede emerger como inquietud o interés de algún docente.

Si bien es cierto que en este instituto también se adoptan propuestas ofertadas desde la administración, como el curso de mediación o el proyecto de Innovación Tecnológica, los criterios para seleccionarlos responden a necesidades ya detectadas previamente en la escuela. De alguna manera, parecería plantearse una relación bastante horizontal e “inteligente” entre lo que oferta la administración y los requerimientos de la escuela, en cuanto se adaptan las necesidades internas a las demandas externas que en este caso la Comunidad de Madrid propone estimular.

De igual manera, en este instituto muchos de los proyectos de centro son propios, como las actividades extraescolares o el proyecto “*Todos a Una*”. Así, la innovación responde a una problemática institucional, y está encaminada a generar algún tipo de mejora en la escuela. Es posible preguntarse al menos si acaso el tener los objetivos u áreas de mejora tan clarificadas facilita el desarrollo de tantas propuestas de innovación. En cualquier caso, la cultura de mejora en este centro emana de un espíritu de auto-superación y reflexión basada en la práctica, que motiva y moviliza la renovación constante. Por tanto, podría hablarse en este caso de una cultura de mejora que obedece a una lógica intrínseca, en donde la innovación y el espíritu de cambio se nutren y enriquecen desde adentro, y no se deja influir tanto por las demandas o presiones del ámbito externo.

7.1.6. Distribuye y reinarás

Los dos equipos directivos son positivamente valorados por parte de profesores y alumnos en reconocimiento de su alto nivel de implicación, compromiso y trabajo en el centro. En concreto, ambas directoras modelan la cultura de trabajo en el centro a través del ejemplo con comportamientos, actitudes y verbalizaciones que ilustran cuáles son los valores y acciones a seguir por parte del resto del plantel. En cada uno de los equipos directivos se da también una cierta continuidad en la línea de trabajo, dado que varios de sus miembros clave mantienen el puesto durante varios mandatos.

Otro elemento en común es que los dos equipos directivos otorgan importancia a fomentar una mayor participación de los profesores en las decisiones que afectan al centro en su conjunto. Sin embargo, es en el IES Los Girasoles en donde se observa además una voluntad firme y explícita por estimular al profesorado para que diseñe e implemente proyectos y actividades institucionales que trasciendan la inmediatez del aula. Así, la iniciativa de los profesores “dinamizadores” se ve constantemente apoyada y favorecida tanto por la directora como por los jefes de estudio, en lo que concierne al desarrollo de actividades extraescolares novedosas, la promoción de proyectos de innovación o la organización de cursos de formación para y por el profesorado.

Por ello podría decirse que, en cierta medida, el equipo directivo del instituto de Alcorcón promueve el liderazgo del docente, puesto que se estimula al profesorado a liderar proyectos de centro, ampliando así sus márgenes de participación en distintas esferas institucionales. Mientras que en el IES Las Alondras el docente se posiciona más en un lugar de apoyo al liderazgo de los directivos, los profesores del IES Los Girasoles son apoyados por la dirección cuando asumen roles de liderazgo. Por tanto, en éste último hay más indicios de un liderazgo que se preocupa por la distribución de responsabilidades y tareas, en comparación con el otro.

Esta distribución de liderazgo incide, posiblemente, con el desarrollo de una comunidad docente con objetivos de mejora bien definidos y que persigue estrategias colectivamente consensuadas. En este contexto, signado además por un apoyo que estimula la asunción de mayores responsabilidades y un clima de innovación constante, los docentes encuentran muchos espacios para desarrollar aptitudes de liderazgo en el día a día de su labor cotidiana.

7.1.7. ¿Docentes en Comunidad o Comunidad de Docentes?

Retomando los análisis previos, podrían destacarse los diferentes sentidos que se adjudican al concepto de comunidad en cada centro. Si se consideran a cada uno de los elementos que lo componen, podrían advertirse algunos rasgos interesantes que hacen a dos conceptualizaciones muy distintas de la idea de comunidad docente.

En primer lugar cabría decir que en el IES Las Alondras priman los vínculos primarios: los lazos entre los profesionales se constituyen sobre la base de relaciones personales y por ello en el instituto muchos miembros aseguran que se respira un clima de “familiaridad”. Al igual que sucede en los grupos familiares, los valores se transmiten oral e informalmente, no se materializan ni se concretan en ningún tipo de dispositivo formal.

A su vez, la unión entre los miembros se concibe fundamental a la hora de “*luchar por un objetivo común*”, que consiste en sobrevivir en medio de un contexto desfavorable, definido por las condiciones sociales y económicas de las familias a las que atienden, como así también por la competencia con los otros dos institutos vecinos. Quizás, cuando lo externo a la escuela es vivido como amenazante, se asume una posición defensiva que favorece la cohesión entre los que están “adentro” para enfrentarse con lo que está “afuera”. La comunidad es así vivida como una gran familia que contiene, agrupa y tranquiliza a sus miembros frente a la adversidad externa.

La idea de una comunidad que lucha contra un afuera vivido como nocivo queda plasmada a través de un conjunto de personas que se agrupan para protegerse y cuidarse entre sí, por la misma sensación de seguridad y satisfacción que la pertenencia a dicha comunidad provee. De esta manera, los docentes aprecian ser parte de una comunidad que autodefinen como pequeña y familiar, porque valoran la comodidad y estabilidad que aporta. Sin dudas, esta forma de vivir el sentido de comunidad es lo que les ha permitido no solo sobrevivir, sino además mejorar de forma constante el clima del centro y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el caso del IES Los Girasoles, al ser un centro de mayores dimensiones, la cercanía e intimidad entre los profesionales se hace más compleja. Aun cuando el clima de trabajo es ameno y confortable, los vínculos e intercambios entre ellos parecen limitarse más a

cuestiones de índole laboral. El desarrollo de proyectos conjuntos, el diseño de actividades interdisciplinarias o la formación conjunta entre colegas, dan cuenta de la naturaleza y propósitos de dichas vinculaciones.

Asimismo, los valores que forman parte de la cultura del centro han sido abordados y elaborados sistemáticamente por medio de instancias de formación y trabajo específicas. En contraste con el caso anterior, nada se da por supuesto ni se asume de forma informal: los objetivos y estrategias que dan sentido a la acción educativa de la institución se explicitan y se trabajan de forma compartida en espacios diseñados para ello.

De alguna forma, esto pone en evidencia que la comunidad asume en este caso un tinte más laboral: la cohesión entre los miembros está más ligada al desarrollo de un proyecto pedagógico concreto, plasmado a través de diferentes actividades, programas y eventos, en su mayoría innovadores. Por ello, no es casual que en Los Girasoles se autodefinan como *“especiales, diferentes e innovadores”*. Aquí el sentido de comunidad está asociado al trabajo diario del profesorado y por tanto sus frutos trascienden la construcción de lazos sociales entre ellos, y avanza en pos del desarrollo de una línea de trabajo común.

Mientras tanto, en el IES Las Alondras los esfuerzos están dirigidos a mantener un sentido de comunidad que parece estar al servicio de la unidad y la cohesión interna para hacer frente a las circunstancias externas que se asumen como adversas. En cierta medida, podría afirmarse que se trata en este caso de *docentes viviendo en comunidad*: profesores que valoran los vínculos afectivos con sus colegas y el buen clima de trabajo que resulta de ellos como fuentes de bienestar y satisfacción personal, pero también como motor y recurso para el cambio y la mejora. Son precisamente dichas relaciones personales las que hacen a la esencia del sentido de comunidad en este centro. Cuanto más fuerte son esos lazos, mayor cohesión interna entre los miembros para lidiar contra un afuera vivido como peligroso y amenazante.

En el IES Los Girasoles, en cambio, la idea de formar un equipo de docentes se asumió como un objetivo explícito de centro, y por tanto adoptó valores conscientemente elegidos y desarrollados para tal fin. En este caso, la conformación de un grupo de trabajo aunado bajo una visión compartida acerca de adónde se quiere llegar y cuáles son los fines para lograrlo ha generado una comunidad en donde lo laboral impera por sobre lo personal. Se trataría pues de una *comunidad de docentes*, es decir, una comunidad pensada explícitamente para y por docentes, y constituida en torno a una serie de metas esencialmente pedagógicas. Aquí, el sentido de comunidad adopta un matiz quizás más pragmático, en tanto está orientado a la práctica diaria. Así, la comunidad de docentes se piensa como medio para alcanzar determinados fines y

propósitos allegados a la mejora de la experiencia escolar en sentido amplio. Eso en cierta forma contrasta con el vivir *en comunidad* por el mero placer y valor intrínseco que ello proporciona a sus miembros (ver tabla 7.1).

TABLA 7.1. CARACTERÍSTICAS DEL SENTIDO DE COMUNIDAD

	IES LAS ALONDRAS	IES LOS GIRASOLES
Valores y visión compartida	Establecidos desde afuera, implícitos	Establecidos desde adentro, explícitos
Apoyo	Apoyo como sostén	Apoyo como empuje
Comunicación y confianza	Asentadas sobre vínculos personales	Asentadas sobre vínculos profesionales
Implicación	Implicación afectiva	Implicación participativa
Liderazgo	Liderazgo centralizado y unipersonal	Liderazgo distribuido, liderazgos docentes
Cultura de mejora	Por presión externa	Por decisión interna
Sentido de comunidad	Docentes en comunidad	Comunidad de docentes

Fuente: elaboración propia.

7.2. LA COLABORACIÓN DOCENTE: ¿CLIMA O POLÍTICA? (O EL ETERNO DEBATE DEL HUEVO Y LA GALLINA)

En la presente tesis los términos de “colaboración”, “trabajo en equipo” y “trabajo conjunto” se utilizan de manera indistinta. Con ellos se quiere aludir a un proceso por el cual dos o más personas trabajan de forma interdependiente para conseguir un fin común compartido por ellos.

Aun cuando los dos institutos muestran altos niveles de colaboración entre sus miembros, entre los centros hay una diferencia esencial en la manera de concebir y concretar dicho trabajo colectivo. Mientras que en el IES Las Alondras se asocia la colaboración con el mantenimiento de un buen clima de trabajo que permite evitar y/o resolver conflictos, en Los Girasoles se concibe como una estrategia que está al servicio de redirigir los lazos de reciprocidad entre los docentes de forma que ello incida en una mejora de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Es por ello que en este segundo centro el trabajo en equipo ha sido objeto de una política clara y explícita tendiente a su desarrollo. En este sentido, no se ha limitado a una dimensión discursiva en la que se destaca como modalidad de trabajo, sino que se procuraron profundizar algunos de sus elementos constitutivos (como ser el desarrollo de una línea de trabajo compartida, valores comunes, etc.). En el IES Las Alondras, en cambio, la colaboración se asume como una práctica inherente a la forma de trabajo del profesorado, autogenerada y establecida por sí sola, y que no requiere de mayores esfuerzos para su desarrollo.

Desde esta perspectiva, cabría plantear una diferencia entre un *clima de colaboración* y una *política de colaboración*. En el primer caso, se trata de una forma de calificar la percepción que los docentes tienen de sus vínculos de trabajo con sus pares. Aquí, los profesores sienten que trabajan de forma colaborativa y, aunque puedan dar cuenta de ello, se presume como una práctica naturalmente instaurada a lo largo del tiempo, como algo que, de forma incidental, “simplemente sucedió” y sigue aconteciendo.

Pero al hablar de la colaboración como política el sentido del trabajo colectivo aparece como objeto y resultado de estrategias concretas apuntaladas a animar dicha empresa. En este segundo caso, la colaboración queda plasmada en una serie de prácticas institucionalizadas que merecen el reconocimiento y beneplácito de los miembros de la comunidad escolar.

Por otro lado y de acuerdo a los fines a los que está subsumido el trabajo colaborativo entre el profesorado de ambos centros, la colaboración puede adoptar distintas modalidades.

A continuación se abordarán cada una de ellas, procurando atender a las siguientes dimensiones:

- Cuál es el *objeto* de dicho trabajo colectivo.
- Hasta qué punto dicha colaboración promueve o se sostiene sobre la base de *relaciones de trabajo interdependientes*.
- Hasta qué punto implica compartir una *visión o valores comunes*.
- Hasta qué punto supone un *aprendizaje* para los profesores implicados en ella.

7.2.1. La colaboración como coordinación: contar mucho para cambiar poco

Para comprender el sentido que se le otorga al concepto de “coordinación” en el seno de un grupo de profesores, valdría recuperar la idea de coordenada. Una coordenada indica una posición, permite emitir una referencia con respecto a una localización

específica. La coordinada es pues una forma de dar a conocer una ubicación a otras personas para que éstas puedan saber su localización.

Cuando los docentes de ambos institutos hacían referencia a su trabajo de coordinación aludían precisamente a esta acepción. Tal como ellos mismos lo ejemplificaban, coordinarse consiste precisamente en compartir una ubicación o posición con los colegas, pero en este caso en términos de programación. Así, coordinarse supone informar y estar informado sobre “dónde se encuentran” o “por dónde van” el resto de sus compañeros con respecto al temario planificado.

En segundo lugar y desde la perspectiva de los actores, la coordinación entre docentes implica un mecanismo mediante el cual se alcanzan determinados acuerdos. Coordinarse supone así tomar una serie de decisiones ligadas a la secuenciación de contenidos, establecer fechas de exámenes, o incluso estipular estrategias a desarrollar dentro del aula. En este sentido del término, la coordinación supone un diálogo horizontal entre colegas orientada a alcanzar acuerdos colectivos que luego cada docente, individualmente, debe respetar.

Ahora bien, cabe remarcar que esta modalidad de trabajo colectivo no genera ni potencia, necesariamente, vínculos de trabajo interdependientes sólidos entre los profesores. Es decir, tomar decisiones de forma conjunta sobre algunos puntos en concreto no hace que los docentes perciban o sientan a sus colegas como complemento indispensable para su tarea diaria. Al finalizar las instancias de coordinación, cada profesor continúa realizando su labor de forma independiente, respetando sí acuerdos y plazos consensuados, pero sin que esto le incite a trabajar con sus colegas con mayor frecuencia o profundidad. De alguna manera, la coordinación ofrece ciertas directivas para la acción individual del profesorado sin que ello genere formas de trabajo interdependientes.

La coordinación implica además informar y/o lograr acuerdos sobre ciertos posicionamientos temporales y didácticos, sin requerir mayores debates o discusiones pedagógicas profundas. En efecto, para coordinarse no es necesario que los docentes compartan una serie de valores o principios de actuación comunes, ni siquiera que los hagan explícitos a sus colegas. Esto sucede en particular cuando la toma de decisiones versa alrededor de tópicos con poca incidencia en cuanto a la calidad de la enseñanza, como ser la definición de plazos de exámenes o los acuerdos en materia de secuenciación de contenidos.

Sumado a ello, podría decirse además que el trabajo de coordinación no supone, en la mayoría de los casos, nuevos aprendizajes para el profesorado, ya que los intercambios entre ellos no aportan concretamente nuevas informaciones o conocimientos que

pudieran enriquecer la práctica. Al fin y al cabo, la coordinación no implica generar un producto final nuevo a través de relaciones de reciprocidad sólidas entre los miembros de un departamento o grupo de profesores, sino que está simplemente al servicio de compartir informaciones y establecer acuerdos sobre temas que generalmente tienen poco impacto en la forma de pensar y proceder de los docentes.

7.2.2. La colaboración como desarrollo conjunto. Una forma de construir entre todos

La colaboración puede suponer, en otros casos, la conjunción de esfuerzos para generar un producto final específico. Dicho producto puede ser un material o recurso concreto (como un manual, libro, etc.) o bien una actividad o propuesta general del centro.

7.2.2.1. Desarrollo conjunto de materiales

Desarrollar materiales entre dos o más profesores supone un trabajo colectivo a merced de obtener un recurso concreto como resultado de dicha colaboración. Para ello, cada implicado aporta conocimientos, experiencias y/o recursos con el objetivo de generar un material nuevo que reúna las aportaciones de cada miembro.

Generalmente esto requiere de una instancia previa en la que se discuten, acuerdan o establecen objetivos, contenidos y destinatarios de dicho material para que éstos queden mínimamente explicitados y consensuados. Estos espacios de discusión brindan a menudo la posibilidad de compartir o incluso desarrollar valores y creencias en relación a la práctica de enseñanza. En primer lugar, porque elaborar materiales de forma conjunta supone primero delimitar objetivos y fines: ¿para qué se construye dicho material? ¿Cuáles son los propósitos que se desean alcanzar con él? De esta manera, quedan expuestas las prioridades o necesidades del centro (o del profesorado) que, en un momento determinado, alientan a la construcción de dicho material. Este fue el caso, por ejemplo, de los profesores del IES Los Girasoles que decidieron generar un material sobre estrategias de enseñanza al servicio de la atención a la diversidad, luego de haber percibido dificultades en ese sentido.

Asimismo, la elaboración de materiales muchas veces pone en evidencia los supuestos pedagógicos que subyacen al trabajo del profesorado al momento de aportar a los mismos. Cada docente implicado aporta conocimientos o recursos desde su saber y/o experiencia profesional y esto, en cierta medida, deja entrever sus preferencias, creencias y predisposiciones en torno al tema sobre el que se edifica el material pertinente.

Esta modalidad de colaboración, a su vez, sí suele estimular la adquisición de nuevos aprendizajes para los docentes implicados. Los propios docentes reconocen que desarrollar materiales con los compañeros permite nutrirse de los conocimientos y experiencias que aportan cada uno de los participantes. Se trata pues de intercambios en los que quedan expuestas distintas formas de pensar y abordar la práctica pedagógica, lo cual puede estimular la adopción de nuevas formas de trabajo para quienes las reciben.

En cuanto a la interdependencia de los roles, en este caso los vínculos entre los profesores están más imbricados puesto que aquí sí se requiere complementar los aportes de cada uno con los del resto. Aun cuando elaborar un material implique aglutinar distintos trabajos individuales, está claro que se necesita del trabajo de todos los docentes contribuyentes para conseguir el objetivo final. Además, las funciones de cada miembro quedan legitimadas al momento de definir cómo y quién aportará al desarrollo del material, lo cual articula ciertamente una red de trabajo en la que los aportes de cada uno de los miembros solo cobran sentido en un marco general que les trasciende individualmente.

7.2.2.2. Desarrollo conjunto de actividades interdisciplinarias

En algunas ocasiones, profesores de ambos institutos se han visto envueltos en proyectos, de menor o mayor envergadura, en los que se procuraba trabajar de forma conjunta o paralela contenidos provenientes de distintas áreas disciplinarias. La actividad interdisciplinaria podía quedar plasmada en una sola clase, en varias, o en un proyecto de mayor alcance que trascienda las fronteras del aula.

El trabajo colaborativo suponía en este caso el confluir de saberes y experiencias de los docentes implicados con el objeto de desarrollar una clase u actividad novedosa que las nucleara. La colaboración entre los profesionales estaría en este caso nuevamente al servicio de un producto final que les excede individualmente. Por lo tanto, aquí sí hay relaciones de interdependencia frente a la tarea ya que cada profesor necesita del otro para el desarrollo de dicha actividad.

Planificar e implementar proyectos de esta índole supone compartir, aun cuando sea de forma implícita, ciertas creencias vinculadas a la valoración de lo interdisciplinario como forma de concretizar y aplicar los conocimientos de las distintas asignaturas. Asimismo, se valora la importancia del trabajo en equipo entre el profesorado y la relevancia de generar propuestas que aumenten la motivación del alumnado por su calidad de “actividades especiales”.

Es posible también que la interrelación entre estos profesores derive en nuevos aprendizajes a raíz de aquello que se comparte. Un profesor de Educación Física

explicaba por ejemplo que cuando le pidió a una profesora de Tecnología que le ayude a elaborar zancos para una de sus clases, él mismo reconoció que aprendió muchísimo de dicha experiencia. Pero no se trata solamente de aprender contenidos de otras áreas, que bien podría ser, sino también distintas formas de encarar el proceso de enseñanza en el seno de cada asignatura. De esta manera, y aunque los profesores que desarrollan actividades interdisciplinarias lo hacen con el objeto de generar un producto final dirigido a los estudiantes, ellos mismos están implicados en un proceso interdisciplinar que les enriquece de alguna u otra forma.

7.2.2.3. Desarrollo conjunto de proyectos generales de centro

Este trabajo colectivo implica una conjunción de esfuerzos que va desde la planificación hasta la implementación de la actividad o proyecto de centro. Ante el advenimiento de un evento de estas dimensiones, la mayor parte de los profesores contribuye, de distinta manera, a la realización de la actividad pertinente. Aun cuando existan diferentes formas de contribuir al desarrollo de dicho evento (*“los que tiran”* y *“los que aportan”*), cada uno de los esfuerzos individuales son valorados y complementan al conjunto. Las relaciones entre los implicados se vuelven interdependientes en cuanto al logro satisfactorio del evento, quizás no tanto por el tipo de aporte, como por la sumatoria de fuerzas individuales que permiten llevar a cabo el evento de forma eficaz. Asimismo, este tipo de propuestas se sostiene a menudo sobre la base de un liderazgo compartido tendiente a distribuir responsabilidades de forma tal que esto conlleva también una mayor interdependencia entre los miembros.

Cuando la participación es voluntaria se presume que los profesores que deciden colaborar lo hacen porque en cierta forma acuerdan y comparten los fines y medios que definen la propuesta. En esa dirección, podría decirse que el desarrollo de proyectos de centro da cuenta de una serie de valores compartidos entre quienes están directamente implicados en la propuesta.

Definir si el desarrollo de estas actividades generales genera o no aprendizajes para quienes colaboran en ellas resulta un tanto complejo puesto que depende mucho del tipo de interrelación que acontece entre los implicados. En algunos casos, los docentes se limitan a realizar tareas operativas, en otras ocasiones están implicados en instancias de diseño y planificación conjuntas. Dependerá por tanto de la función que asume cada miembro en el proceso y su interrelación con los colegas para determinar si dicha participación genera o no nuevos aprendizajes.

7.2.3. Entre todos podemos: la colaboración como resolución conjunta de problemas

El objetivo del trabajo colaborativo en este caso es encontrar posibles soluciones o respuestas de forma conjunta a una situación percibida como problemática, en particular, a cuestiones ligadas a la convivencia y disciplina escolar. Esto puede implicar la necesidad de generar instancias de discusión para estimular el auge de diferentes alternativas, desarrollar conjuntamente una decisión previamente adoptada, o realizar intervenciones colectivas ante alguna dificultad.

Es esencial en este sentido que se compartan ciertas perspectivas acerca de que hace que una situación se perciba como no deseada, es decir, tener una visión previamente consensuada que transforme un determinado evento en algo problemático. Los esfuerzos están al servicio de analizar dicha situación-problema para hallar posibles soluciones a la misma y, por ende, se hace indispensable compartir una serie de valores que orienten el análisis y la búsqueda de alternativas coherentes a la situación problemática.

Desde esta perspectiva, la interdependencia está definida por la necesidad de escuchar soluciones o ideas de otros colegas ante una situación por resolver. Necesitar de las aportaciones del otro aparece como un requerimiento un tanto pragmático, puesto que dichos aportes se conciben fundamentales en la búsqueda de la alternativa más óptima. A su vez, esta interdependencia puede enfatizarse aun más cuando la solución implica realizar intervenciones conjuntas entre dos o más profesores.

Cabe añadir también que en el proceso de resolver conflictos de manera conjunta, pueden darse ciertos aprendizajes que están subsumidos a las formas en las que se esgrimen dichas resoluciones. A veces éstas se obtienen desde la propia práctica, cuando profesores alegan experiencias propias anteriores para aplicar ante una nueva situación. En otras ocasiones, los profesores buscan conjuntamente información en distintas fuentes o incluso eligen desarrollar una formación en el centro para solventar el problema. En cualquier caso, las ideas, experiencias o conocimientos que se comparten ante la resolución de un conflicto sí generan un cuerpo de informaciones que bien pueden servir como recurso o insumo de aprendizaje para el profesorado.

A modo de resumen, la tabla 7.2 ilustra los parámetros utilizados para comprender la naturaleza y los alcances de las tres modalidades de trabajo colaborativo desarrolladas. En ella se pueden percibir las características de cada una en relación al (a) objeto de la colaboración, (b) los valores compartidos, (c) las relaciones interdependientes entre los miembros, y (d) los aprendizajes que emanan de dicha colaboración.

TABLA 7.2. CARACTERIZACIÓN DE LAS DISTINTAS MODALIDADES DE COLABORACIÓN DOCENTE

	Coordinación	Desarrollo conjunto			Resolución conjunta de Problemas
		Desarrollo conjunto de materiales	Desarrollo conjunto de actividades interdisciplinarias	Desarrollo conjunto de actividades generales	
Objeto de la colaboración	Alcanzar acuerdos, tomar decisiones.	Generar un producto material concreto	Diseñar y desarrollar una actividad, clase o propuesta concreta.	Diseñar y desarrollar una actividad general	Generar alternativas a una situación percibida como problemática.
Valores compartidos	No necesarios	Necesarios y explícitos	Necesarios, pueden ser implícitos o explícitos	Necesarios e implícitos.	Necesarios y explícitos
Relaciones interdependientes	Débiles	Moderadas	Sólidas	Moderadas	Sólidas
Aprendizajes a partir de los intercambios	Muy escasos, casi nulos.	Amplios. Se generan a partir de recursos y experiencias de otros docentes.	Suficientes. Se aprenden contenidos de otras asignaturas, y posiblemente algunas metodologías didácticas	Variables. Puede haber a partir de la observación de otros profesores.	Amplios. Se generan a través de un conjunto de conocimientos comunes al que todos pueden luego acceder para resolver futuros problemas.

Fuente: elaboración propia

Visto de esta manera, es posible establecer algunas comparaciones. En primer lugar, queda en evidencia que, desde los cuatro parámetros de análisis, la coordinación se asoma como una de las modalidades más débiles en torno a las posibilidades que ostenta. No requiere de una serie de valores compartidos, no genera relaciones de interdependencia entre el profesorado y, lo que es más, no fomenta el aprendizaje colaborativo entre los docentes. El desarrollo conjunto de actividades interdisciplinarias y la resolución conjunta de problemas, en cambio, parecen ser formas de trabajo colaborativo que potencian la interdependencia entre el profesorado sobre la base de una serie de valores compartidos. Son dos formas de colaboración que, a su vez, ofrecen intercambios con una gran potencialidad para generar nuevos aprendizajes docentes.

7.3. PEDIR Y DAR AYUDA: AMPLIANDO LOS MÁRGENES DE LA RECIPROCIDAD DOCENTE

Pedir ayuda implica siempre reconocer la existencia de una dificultad u obstáculo que no puede resolverse individual u autónomamente. El pedido refuerza entonces las limitaciones de las personas y la necesidad de un otro para solventarlas o complementarlas. En esa dirección, se requiere de altos niveles de confianza para abrirse y sincerarse ante los demás frente a la dificultad encontrada.

7.3.1. Sobre luces y sombras. El por qué y para qué del pedido de ayuda entre profesores

En este caso interesa delimitar ante qué situaciones suelen pedir ayuda los profesores. En ambos centros, pero particularmente en el primero de ellos, los profesores reconocían solicitar el auxilio de sus colegas frente a alguna problemática ligada al tema de la convivencia o disciplina. Ejemplos de disrupción en el aula, malos tratos entre iguales o faltas de respeto frente a docentes o compañeros, se hicieron presentes con fuerza en los discursos de los profesores entrevistados.

En cambio, los pedidos de ayuda vinculados a temas estrictamente pedagógicos se notaron menos frecuentes. No es tan común, según los miembros de ambos equipos directivos, escuchar a profesores solicitar ayuda ante dificultades didácticas o problemas de enseñanza, así como tampoco prevalecen pedidos de ayuda ante la obtención de, por ejemplo, malos resultados académicos.

Esto demuestra, de alguna forma, que el profesorado suele pedir ayuda frente a problemas que posiblemente no asume como propios, es decir, frente a dificultades centradas en las falencias, debilidades o problemáticas del alumnado. Rara vez un docente plantea una situación en la que la solicitud de ayuda está basada en una

necesidad del propio docente, por lo general los pedidos están más centrados en las carencias del alumnado. De alguna forma, esto indica que al profesorado le cuesta mostrar señas de lo que quizás identifican como rasgos de vulnerabilidad o debilidad profesional. Hay cierta resistencia a compartir errores o falencias propias, tal vez porque entienden que eso suponga una desvalorización de su labor. Se perciben así importantes trabas a la hora de desprivatizar la práctica para poder pedir ayuda a sus compañeros.

Aun cuando algunos docentes, particularmente del IES Los Girasoles, asocian también los pedidos de ayuda con la necesidad de aprender algo de otro colega (el uso de una aplicación o programa virtual, por ejemplo), estas solicitudes no son muestras de una apertura de su práctica de enseñanza, puesto que no ponen el acento en aspectos por mejorar del docente, sino que remiten a una falta de conocimientos específicos que probablemente asumen como “carencias naturales”. No sorprende que los docentes de mayor trayectoria y por ende de más edad no sean habilidosos en el uso de ciertas herramientas tecnológicas, y por tanto pedir ayuda para aprender sobre ellas no es algo que les haga sentir “peores profesores” sino, al revés, personas ávidas por adquirir nuevos conocimientos.

Es precisamente por ello que no sorprende que las solicitudes de ayuda ligadas a aprender nuevas estrategias didácticas o metodologías innovadoras sean pocas y casi inexistentes. Ello implicaría que los profesores reconozcan primero sus limitaciones y eso es, como ya hemos visto, algo poco común entre los enseñantes. De esta manera, se termina pidiendo ayuda sobre temas o cuestiones que probablemente no tienen un impacto tan importante en la mejora de los procesos de enseñanza y por ende, en la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado.

7.3.2. Dime cómo solicitas y te diré qué buscas

Los pedidos de ayuda suelen manifestarse de distintas formas. En algunas ocasiones, las solicitudes no son explícitas sino que se hacen latentes a través de instancias de desahogo, crítica o queja en la que los docentes manifiestan alguna dificultad por medio de expresiones con fuerte carga emotiva. Aquí, prima la emoción por sobre el contenido de lo que se está relatando: el acento está puesto en el sentimiento que envuelve al profesor, y no tanto en la situación que motivó dichas emociones.

Estas descargas emocionales pueden considerarse una forma de pedir ayuda porque el profesor que las expresa busca por un lado contención y apoyo por parte de sus colegas, a la vez que pretende también (aunque no lo verbalice explícitamente) obtener alguna idea o sugerencia frente al suceso que motivó dicha descarga. Aun cuando el pedido de ayuda no sea manifiesto, incita igualmente un intercambio entre pares que desemboca en ofrecimientos de ayuda y colaboración.

En otras situaciones, los pedidos de ayuda sí se tornan explícitos porque se demandan soluciones a un problema claramente demarcado. En estos casos, el relato de la situación problemática no tiene como fin expresar sentimientos de disconformidad, sino que se busca obtener sugerencias concretas ante una dificultad específicamente delimitada. Dichas solicitudes podrían diferenciarse bajo dos grandes vertientes: aquellas que están centradas en problemas arraigados en las necesidades del alumnado, y aquellas cuyas demandas reflejan carencias del docente.

Los pedidos explícitos de ayuda centrados en el alumno se definen por ilustrar un aspecto o dimensión problemática del mismo. Ya sea en torno a cuestiones de conducta o rendimiento, el problema del cual surge el pedido de ayuda está centrado en sus carencias o limitaciones. El profesor pide ayuda para solventar una dificultad que es esencialmente producto y resultado de la experiencia del estudiante. En cierta forma, se despersonaliza el pedido de ayuda puesto que la problemática está situada por fuera del docente, y por tanto la necesidad es externa a éste. Es como si el alumno estuviese pidiendo ayuda a través del profesor: el docente es un interlocutor del mismo, traslada la necesidad del alumno y pide ayuda para solventarla.

En otras circunstancias que parecen ser menos frecuentes, los pedidos explícitos de ayuda están centrados en necesidades del profesor. Para ello, el docente debe primero reconocer una falencia propia, compartirla con sus colegas con ánimos de superación, es decir, con voluntad de recibir contribuciones para poder superarlas.

La forma de proceder a la hora de solicitar esta ayuda hace que se puedan considerar dos importantes distinciones en este sentido. En primer lugar, considerar los canales o instancias mediante las cuales se manifiesta el pedido y, por otro lado, comprender si el problema que suscita la ayuda se asume como una dificultad individual del docente o como problema colectivo que afecta al profesorado en su conjunto.

En cuanto a los canales de comunicación en los que fluyen los pedidos de ayuda se pueden constatar dos tipos de vías. En muchas ocasiones, los docentes reconocieron pedir ayuda en espacios *informales*: en la sala de profesores, en la cafetería o incluso fuera del recinto escolar. En libres intercambios con los colegas, comentan dificultades o fracasos personales, pidiendo luego algún tipo de colaboración o ayuda para poder sobrepasarlos. En cambio, en otros casos las solicitudes se realizan en espacios *formales* que, en cierta forma, están habilitados para ello como ser la reunión de departamento, un encuentro en el marco del Departamento de Orientación o mismo una reunión de claustro. En este sentido, interesa remarcar por ejemplo que en el caso del IES Los Girasoles se institucionalizó la creación de un grupo de docentes para atender a distintas dificultades vinculadas con la convivencia escolar a través del proyecto de Mediación y Resolución de Conflictos. Esto demuestra de alguna manera que cuando en un centro

los profesores se constituyen como líderes de proyectos y especialistas en algún tema, esto motiva y facilita los pedidos de ayuda entre ellos.

Las solicitudes de ayuda se pueden abordar también como un problema individual o colectivo, afectando en este último caso a varios docentes o incluso al conjunto del profesorado de un centro. Por lo general, esto se remite a la forma en la que se plantean los problemas y las ayudas correspondientes: utilizar el plural o el singular es clave en este sentido. No es lo mismo decir *“tenemos un problema con...”*, *“necesitamos mejorar en...”* que plantearlo en primera persona al estilo *“tengo un problema con...”*, o *“necesito mejorar en...”*. En los casos en los que prevalece el uso del plural, se evidencia aun más el sentido de responsabilidades compartidas entre los profesores frente a las vicisitudes del trabajo diario.

7.3.3. Compartiendo la enseñanza: la solicitud de ayuda como desprivatización de la práctica

Cuando un profesor solicita ayuda en torno a dificultades que pudiera estar encontrando en su práctica de enseñanza, comparte errores o acepta falencias que le motivan en este caso a pedir ayuda a otros colegas para mejorar su tarea como enseñante. Esa actitud de apertura, que le lleva a comentar aspectos comúnmente privados sobre su ejercicio docente, permite hacer públicas aquellas dimensiones sobre las cuales desea mejorar. Además, implica también un abordaje de la práctica de enseñanza como algo complejo, que requiere de la ayuda de los compañeros para desarrollarla satisfactoriamente.

Aunque el concepto de desprivatización de la práctica esté originalmente centrado en facilitar el acceso y la observación a una clase, en este caso se adoptará una acepción del término más amplia. Aquí, por *“desprivatizar la práctica”* se alude a un proceso por el cual se hacen públicos los acontecimientos que suceden dentro del aula, pero ya no solo por medio de la observación directa.

Los pedidos de ayuda podrían concebirse como una forma de dar a conocer algunos de los aspectos de la práctica de enseñanza, haciendo hincapié en los problemas y dificultades que surgen durante la clase. Por tanto, las solicitudes de ayuda centradas en atender aspectos del trabajo docente pueden considerarse un modo de desprivatizar la práctica de enseñanza, en la que el profesor comenta problemas propios porque desea recibir contribuciones que le permitan mejorar su trabajo.

En esa dirección, podrían categorizarse distintas formas bajo las cuales el docente solicita la ayuda y que representan, a su vez, tres posibles dimensiones o niveles de desprivatización de la práctica:

- *Narrar los problemas (asumidos como propios):* en este caso, los profesores comparten aspectos de su enseñanza de forma verbal y discursiva. Narran y describen las situaciones que consideran problemáticas, con la pretensión de recibir algún tipo de ayuda por parte de sus colegas.
- *Compartir la práctica de enseñanza:* a veces, al encontrarse con alguna dificultad, los docentes optan por invitar a otro colega a desarrollar alguna actividad o propuesta dentro del aula. Pueden ser intervenciones conjuntas destinadas a resolver algún conflicto en materia de convivencia, o el desarrollo de algún tema dentro de la asignatura.
- *Observar y analizar la práctica de un colega:* En estrecha vinculación con la acepción original del término, en estos casos los docentes piden ayuda para mejorar la calidad de su enseñanza. Tal como se vio en el caso del IES Las Alondras, en ciertas ocasiones los profesores pueden pedirle a un colega que entre a su clase, observe su trabajo y luego le ofrezca retroalimentación sobre su práctica. Así, se procura obtener información que ayude al docente observado a analizar y mejorar ciertos aspectos de su trabajo.

En cualquiera de estos tres casos, los pedidos de ayuda son explícitos y concretos. Se solicita ayuda para atender a una dificultad claramente delimitada y centrada en las falencias o limitaciones del docente. Para ello, resulta importante remarcar que, tal como los mismos protagonistas lo remarcaron, la capacidad de “abrir” la práctica para pedir ayuda está influida por el nivel de apoyo que percibe de sus colegas y, en especial, del equipo directivo. En esta línea, resulta esencial no sentirse juzgado sino acompañado y apoyado en el proceso. Una profesora de Inglés del IES Los Girasoles comentaba por ejemplo que

“Yo creo que marca mucho la dirección. (...) Que haya buen ambiente y que el trabajo sea relajado y que no te sientas como si estuvieras siendo inspeccionado continuamente, sino que cualquier cosa que comentas o cualquier problema o cualquier... te sientes apoyado.” (Profesora de Inglés, IES Los Girasoles)

Esto deja en evidencia que para poder generar procesos de desprivatización de la práctica que deriven en pedidos de ayuda centrados en la labor docente, es fundamental contar con un ambiente de trabajo signado por la confianza y el apoyo entre colegas, de modo que ante la solicitud de ayuda prime la empatía y el acompañamiento por sobre el juicio de valor o la denuncia crítica.

7.3.4. Lo pides, lo tienes. Distintas formas de brindar ayuda entre el profesorado

Considerando los tipos de respuestas a las ayudas suscitadas por el profesorado, las mismas podrían clasificarse según las formas en las que éstas se materialicen. Desde esa perspectiva, las ayudas brindadas pueden concretarse a través de:

- *Ideas y sugerencias.* Ante un problema comentado, los docentes proponen como alternativas acciones o estrategias que comúnmente surgen desde su propia práctica, de sus experiencias pasadas. Esto hace que muchas de estas respuestas sean espontáneas y limitadas a la práctica concreta.
- *Recursos o materiales:* Estos también suelen a menudo ofrecerse como alternativas que surgen como fruto de experiencias pasadas. En este caso, ante alguna solicitud de ayuda se sugieren documentos, plataformas virtuales o cualquier otro material específico para atender a alguna necesidad concreta. Esto se observó por ejemplo en el caso del IES Los Girasoles cuando algunos profesores consultaban a colegas ante cuestiones ligadas al tema de la tecnología o la mediación escolar.
- *Intervenciones conjuntas.* Para colaborar con un colega que pide ayuda, a veces los docentes pueden también realizar intervenciones o actividades de forma conjunta. El objeto de dicha actividad puede ser que quien solicite la ayuda observe y aprenda de su colega, o bien intentar resolver un problema aunando los esfuerzos entre ambos docentes.
- *Indagaciones teóricas.* En otras (pocas) ocasiones se han registrado también situaciones en las que a partir de una solicitud de ayuda, los profesores deciden indagar más acerca del tema en cuestión, formarse o leer sobre el mismo para encontrar distintas alternativas de actuación sobre él.

Según lo abordado en el presente apartado, los pedidos de ayuda y sus consiguientes respuestas podrían enmarcarse en torno a una serie de preguntas, tal como se muestra en la tabla 7.3.

TABLA 7.3. CARACTERÍSTICAS DE LOS PEDIDOS DE AYUDA ENTRE DOCENTES

Atribuciones	¿Cuando se solicita la ayuda ¿a quién se atribuye la necesidad? ¿Se plantea como dificultad del profesor, del alumno o del centro?
Manifestaciones	¿Cómo se manifiesta dicha solicitud? ¿La necesidad se transmite de manera explícita o implícita? ¿Se reconoce la necesidad abiertamente o se deja entrever?
Contenidos	¿Qué se pide concretamente? ¿Cuál es el contenido del pedido de ayuda? ¿Se solicitan ideas, soluciones rápidas, intervenciones?
Contextos	¿En qué contexto se formaliza dicha solicitud? ¿Se hace a través de canales formales o informales?
Destinatarios	¿A quién se le pide la ayuda? ¿A los colegas, a la dirección, al departamento de orientación?
Tipos de respuesta	¿Qué tipo de ayudas se dan? ¿Se brindan recursos, ideas basadas en la práctica, intervenciones conjuntas u otros?

Fuente: elaboración propia

A pesar de que la ayuda entre el profesorado no fue, hasta el momento, considerada puntualmente como objeto de estudio en los trabajos teóricos previos desarrollados sobre las CPA, este concepto puede aportar algunas ideas interesantes sobre todo de cara al proceso de desarrollo de este modelo. En concreto, las formas en las que el profesorado solicita y responde a los pedidos de ayuda de sus colegas materializa y da cuenta de los niveles de confianza, apoyo y colegialidad entre el cuerpo docente. Es decir que a través de estos intercambios de ayuda se pueden detectar e incluso alentar actitudes y conductas que favorezcan la reciprocidad docente en pos de la colaboración y el aprendizaje.

7.4. APRENDER PARA DESARROLLAR, DESARROLLAR PARA APRENDER: EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL EN LAS ESCUELAS

Aprender en el lugar de trabajo se ha transformado en un imperativo para los tiempos que corren. Al igual que cualquier otra empresa u organización, las escuelas deben procurar que sus docentes puedan crecer profesionalmente en su ámbito laboral, para garantizar así el desarrollo permanente de la institución en su conjunto. Interesa, por consiguiente, que los profesores puedan generar aprendizajes individuales y colectivos que incidan en la mejora de la calidad educativa ofrecida a los estudiantes. Es en esta dirección en la que se analizarán las distintas modalidades a través de las cuales los profesores pueden aprender en el centro, a partir de y con sus colegas.

7.4.1. La formación en el centro. Una nueva (y vieja) manera de abordar el desarrollo del profesorado

Aun cuando desarrollar espacios de formación en el propio centro resulta una alternativa cómoda y conveniente para el profesorado, estas instancias generan un sinfín de beneficios para los docentes y para el centro en su totalidad. En primer lugar y tal como lo referenciaban ambos equipos directivos, implementar cursos de formación en el propio centro facilita el desarrollo de valores compartidos y el afianzamiento de una línea de trabajo común. Potencia por ende la colaboración en sentido amplio, a la vez que permite reforzar vínculos y lazos afectivos entre los participantes.

Cuando además estos espacios están dictados por los propios profesores del centro, como en el caso del IES Los Girasoles, aparecía también el beneficio de la practicidad: se valora mucho que la enseñanza en dichas instancias esté muy articulada con los procesos de enseñanza en el aula. Por otro lado, se agradece que el profesor pueda aprender de manera autónoma, liderando sus propios procesos de aprendizaje y realizando tareas que contrastan con mantener una actitud pasiva frente a la adquisición de nuevos conocimientos.

Este tipo de formación comporta además la posibilidad de que el propio centro elija los contenidos de los respectivos cursos. En esta dirección, los dos institutos muestran enfoques muy dispares a la hora de seleccionar la temática de la formación. En el IES Las Alondras los criterios de selección parecían estar arraigados a las propuestas ofertadas desde la Comunidad de Madrid. Es decir que generalmente se eligen paquetes de formación ya cerrados para desarrollar en el centro. A su vez, suele ser el equipo directivo el que comanda esta decisión para luego sugerirla al resto del claustro.

En el caso del IES Los Girasoles, en cambio, las necesidades de formación parecen surgir de un análisis de la propia práctica y experiencia del centro. En este instituto, primero se detectan problemáticas o áreas de mejora y, sobre esa base, se determinan las temáticas de formación. Por ello es que a veces se eligen programas de formación ya armados (como el de Mediación y Resolución de Conflictos), pero muchas otras veces son los propios profesores quienes diseñan e implementan los cursos para impartir una formación acorde a las necesidades del centro.

Revisando estos dos ejemplos de aplicación del modelo de formación en el centro, podría establecerse una diferenciación importante entre *adaptar* la oferta de la administración y *adoptar* lo que ésta propone. En este último caso, una adopción de la oferta implica tomar para sí algo que preexiste a la institución, es decir, implementar un curso que ya está diseñado e implementarlo tal cual fue pensado originalmente. En contraste, cuando una oferta de formación proveniente de la administración se adapta,

los profesionales del centro buscan la manera de articular sus propias necesidades e intereses con aquello que se privilegia desde el ámbito público.

En lo referente a los objetivos y contenidos que se seleccionan en torno a estos espacios de formación, aparecen también serias distinciones entre ambas escuelas. Mientras que en el instituto de Getafe se privilegia una formación más bien *generalista*, en la que priman saberes y contenidos que hacen a cuestiones organizativas, en el IES Los Girasoles se evidencian espacios de formación mucho más *focalizados* a la práctica de aula y a la enseñanza en concreto. Así, el curso sobre Gestión de la Calidad contrasta con seminarios vinculados a la enseñanza con TIC o al desarrollo de estrategias de aprendizaje cooperativo para las clases.

Tomando estas dos dimensiones, podríamos sintetizar estos dos enfoques para poder conceptualizar la diferencia entre una *formación en el centro* y una *formación para el centro* (tabla 7.4).

TABLA 7.4. MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE

	Formación en el centro	Formación para el centro
Criterios de selección de la temática de formación	Adopción	Adaptación
Objetivos y contenidos de la propuesta de formación	Generalista	Focalizada

Fuente: Elaboración propia

Las instancias de desarrollo profesional que se despliegan bajo la lógica de una formación *en* el centro tienen entonces como principal característica su localización. En la mayoría de los casos, son cursos que bien podrían igualmente realizarse bajo el formato de un curso tradicional, contando con un ponente que transmite ciertos saberes generales a un grupo de profesores. En cambio, en una formación *para* el centro priman los intereses del centro y por tanto la propuesta de formación está pensada para esa escuela en particular.

7.4.2. Yo aprendo, tú aprendes, el aprende: nosotros aprendemos.

A sabiendas de que el aislamiento docente y el trabajo individualista son dos elementos que impregnan la cultura tradicional de las escuelas, lo cierto es que en los centros se dan, en menor o mayor medida, ciertos intercambios que definen los vínculos profesionales entre los profesores. El aprendizaje entre colegas puede resultar así en una de las expresiones de dicha interrelación que entre los docentes de estos dos institutos se concibe frecuente y altamente valorado. A continuación se explorarán

algunas alternativas al aprendizaje desde y con los colegas, tal cual se percataron en la presente investigación.

7.4.2.1. Aprendizaje como intercambio de ideas y experiencias

Los profesores de ambos centros rescatan fervorosamente la posibilidad de poder aprender de aquello que portan los colegas. Ya sea en términos simbólicos (ideas y/o teorías sobre la enseñanza), o materiales (experiencias previas, recursos y estrategias ya desarrolladas), está claro que los docentes contienen dentro de sí un sinfín de informaciones y conocimientos sobre la práctica de enseñanza que pueden servir de estímulo o insumo para sus compañeros. Para ello, es necesario que exista ciertamente un alto nivel de predisposición por parte de quien los recibe y escucha, de forma que esos conocimientos o recursos se tornen en potenciales aprendizajes.

Por lo general, estas ideas y experiencias que se adoptan como aprendizajes a partir de lo que los colegas portan suelen estar encarnados en la práctica inmediata. Cuando un profesor aprende algo de lo que otro compañero comenta o comparte, el contenido del intercambio suele estar arraigado a la experiencia concreta, a la práctica de aula. La “inmediatez de la experiencia” (Senge, 1990) prevalece en estos intercambios, y por ende se trata en su mayoría de aprendizajes prácticos, de fácil aplicación en el aula y que son visualizados como pragmáticos y útiles.

En la mayoría de los casos, estos intercambios se dan en espacios informales, cuando un docente comenta alguna experiencia satisfactoria en la cafetería o mismo en conversaciones desarrolladas en la sala de profesores. En otras ocasiones, estos intercambios pueden sucederse también en espacios formales de trabajo compartido, como lo fueron por ejemplo aquellas instancias de elaboración de materiales entre docentes del IES Los Girasoles. En estos casos, lo que un profesor pueda aprender de otro colega está concretizado o materializado en algún recurso que sirve de insumo para el armado de dicho material.

7.4.2.2. Aprendizaje como observación entre pares

El aprendizaje a partir de los colegas no se limita exclusivamente a escuchar las ideas o experiencias de otros colegas, sino que además puede estar basado en lo que se ve. En este sentido, docentes de ambos centros reconocían que el observar la forma de trabajo de otros colegas constituía también una importante fuente de aprendizaje.

Para ello, es nuevamente fundamental que exista cierta predisposición a tomar lo observado como insumo, para que aquello que se percibe visualmente sirva de recurso de aprendizaje. Sin embargo, el registro de lo observado tiene que ser un proceso consciente y objeto de reflexión. De lo contrario, dicha observación carecería del

impacto suficiente como para disparar un análisis profundo que derive en ciertas modificaciones sobre la práctica.

Aun así, cabría hablar de dos tipos de observación del docente colega. No es lo mismo registrar una conducta docente de forma espontánea, en cualquier ámbito escolar y en cualquier momento, que realizar una observación sistemática sobre la práctica de enseñanza de un colega. Esta última vertiente se desarrolló por ejemplo en el seno del Departamento de Ciencias Naturales del IES Las Alondras. Allí, se elaboraron una serie de parámetros de observación para que el observador utilizara mientras registraba el trabajo del docente observado. Este tipo de observación, pensada, diseñada e implementada de forma *sistemática* contrasta entonces con aquellas observaciones *informales* que se suceden en el día a día de la institución escolar.

7.4.2.3. Aprendizaje a partir de la enseñanza entre pares

A pesar de no ser una práctica ampliamente extendida en el IES Las Alondras, algunos de sus profesores ya comienzan a registrar la posibilidad de poder aprender de forma directa y sistemática de sus colegas. Es decir, que un profesor enseñe a otros aquello que sabe, puede resultar una opción de formación interesante. En el IES Los Girasoles, esta práctica parece estar más extendida gracias a la cantidad de seminarios y grupos de trabajo desarrollados por los propios docentes del centro, encargados de formar a sus colegas.

A diferencia de otras modalidades de aprendizaje entre colegas, aquí se trata de instancias en las que de forma consciente, formal y deliberada un profesor, explica o enseña algo a otro con el objetivo de que éste último lo incorpore a su repertorio de conocimientos. En este sentido, la enseñanza entre pares se puede desarrollar tanto en la sala de profesores, cuando un docente le pide a otro que le enseñe algo, o bien en espacios institucionalizados y formalizados de aprendizaje, como pueden ser un seminario o grupo de trabajo.

En cualquier caso, se trata de intercambios en los que está muy definido y explicitado que hay un profesor que quiere aprender de otro. Asimismo y a diferencia de otras modalidades, el contenido de dicha enseñanza no suele estar necesariamente tan imbricado con la experiencia inmediata de aula. Por lo general, lo que se transmite explícitamente entre pares son conocimientos más elaborados, producto de una reflexión o de un aprendizaje previo: el uso de ciertas herramientas, nuevas teorías sobre la enseñanza de ciertos temas, etc.

7.4.2.4. Aprendizaje a partir de la reflexión sobre la práctica

La reflexión sobre la práctica aparecía y con mucha frecuencia en boca de casi todos los protagonistas, como una acción constante e inherente a la tarea de enseñanza.

Considerar de forma crítica aquello que ha salido bien y aquello que no ha salido tan bien son ejemplos de un pensamiento introspectivo que implica retomar de forma consciente lo que ha sucedido para emitir juicios de valor al respecto.

Al interior de las dos escuelas se ha hecho evidente que esta reflexión adquiere sin embargo sentidos muy diferentes según la jerarquía de quien se remita a ello. Mientras los docentes consideran a la reflexión como un proceso de aprendizaje permanente, ya sea individual o colectivo en el que se analiza la práctica con el objeto de mejorarla, los equipos directivos manifestaban otro tipo de inclinación sobre la misma.

Y es que ciertamente no es lo mismo reflexionar sistemáticamente a partir de datos y evidencia empírica, que hacerlo remitiéndose a recuerdos personales y percepciones espontáneas sobre el trabajo desarrollado. Por eso, las dos directoras defendían la necesidad de consignar procesos de reflexión sobre la práctica docente a partir de datos recopilados desde la práctica. Aun cuando esto probablemente obedezca también a las tendencias, discursos (y presiones) que circulan actualmente en materia de política educativa, las dos directoras parecen comprender el sentido pedagógico que tiene una indagación de estas características.

Así, buscan implementar por ejemplo un modelo de autoevaluación docente, o procesos de evaluación docente a cargo del alumnado, a la vez que seguir potenciando el análisis de los resultados de exámenes. Curiosamente, el hecho de que ambos centros posean una excelente predisposición hacia el desarrollo de proyectos de investigación externos, como el presente, muestra además una voluntad por aprender a mejorar a partir de la recolección de datos empíricos.

La reflexión docente puede derivar en procesos de aprendizaje cuando ésta revierte en un análisis y/o evaluación sobre la propia práctica, con ánimos de superación y cambio. Por ello las dos directoras consideran fundamental que el origen de esa reflexión sea fruto de un trabajo serio y riguroso sobre la experiencia, y que sea ésta la que verdaderamente nutra el pensamiento reflexivo del docente.

7.4.3. ¿Aprender desde el otro o aprender con el otro? Posiciones y preposiciones que definen los aprendizajes docentes

Aprender desde o con los colegas supone abordar el aprendizaje en el centro desde dos vertientes diferentes. Esta distinción resulta relevante puesto que connota distintas formas de plantear el aprendizaje entre los colegas. Aprender a partir de lo que otro profesor pueda aportar implica tomar y adquirir saberes, habilidades o conocimientos desde las ideas, experiencias y/o recursos que un colega pueda contribuir a otro. Así, se asume un aprendizaje vertical y unidireccional: un profesor aprende de otro. Se da de

esta forma un aprendizaje que parte *desde* los saberes de otra persona. Alguien enseña algo a otro quien, a su vez, lo incorpora a su repertorio de conocimientos previos.

Este proceso de aprendizaje unidireccional puede ser explícito o implícito. Por ejemplo, cuando un docente relata abiertamente una experiencia y otro profesor toma nota mental de ello para replicarlo en su práctica, quien narra el relato no es consciente de que su información que se utiliza como fuente de conocimiento. En ese caso el aprendizaje es implícito: hay alguien que aprende de otro pero no se formaliza ni se hace explícito.

En cambio, hay otras circunstancias en las que este aprendizaje sí es explícito, y puede incluso estar institucionalizado en alguna instancia de formación concreta. Situaciones en las que un docente le está explicando algo a otro, cuando le enseña a utilizar determinada aplicación, o mismo cuando un docente imparte un curso dentro del centro, son ejemplos de ello. En estos casos el aprendizaje desde o partir del otro es consciente, buscado y formalizado. Ambos dos, enseñante y aprendiz, saben que hay alguien enseñando y alguien aprendiendo.

Sin embargo, hablar de un aprendizaje *con* los colegas supone algo bien distinto. En estos casos, no es posible delimitar quien aprende y quien enseña, pues ambos roles están entremezclados. Todos los implicados en el proceso de aprendizaje enseñan y aprenden al mismo tiempo, y por tanto hay una construcción compartida de nuevos saberes. Esto se observa claramente en instancias como las del grupo de trabajo de Matemáticas en las que entre todos los asistentes procuraban comprender y descifrar herramientas o aplicaciones virtuales, aportando saberes y ayudando a los compañeros, a la vez que nutriéndose de ellos. *Aprender con los colegas* supone asumir que el aprendizaje es grupal y colectivo, y que todos los docentes aprenden al mismo tiempo y en el mismo lugar a partir de una elaboración conjunta de nuevos saberes.

En cierta medida, los aprendizajes docentes que se generan a través del *intercambio de ideas y experiencias* o por medio de *instancias de enseñanza* entre dos o más profesores parecen corresponder más a un modelo de *aprendizaje desde el otro*, mientras que la reflexión (compartida) sobre la práctica y la observación entre pares podrían asumirse como formas de *aprendizaje con el otro* (ver tabla 7.5).

TABLA 7.5. APRENDER DESDE EL OTRO VS. APRENDER CON EL OTRO

Aprender desde el otro	Aprender con el otro
Intercambio de ideas y experiencias	Reflexión compartida sobre la práctica
Enseñanzas explícitas entre el profesorado	Observación entre pares

Fuente: elaboración propia

Estas distinciones resultan útiles puesto que a la hora de fomentar el desarrollo de una CPA en un centro educativo conviene estar atento a los procesos que estimulan los aprendizajes entre colegas y la naturaleza de cada uno de ellos. Este punto se desarrollará en mayor profundidad en el siguiente apartado.

7.5. RESULTADOS FINALES: PROCESOS Y PERSPECTIVAS DE DESARROLLO

Ambos centros, con sus peculiaridades y matices, presentan características propias de una CPA. A pesar de que algunas de ellas están en proceso de desarrollo, podría decirse que los dos institutos poseen cualidades y condiciones para convertirse en escuelas que aprenden. En este apartado se pretende delimitar en qué situación se encuentran y cuáles son los factores que obstaculizan y facilitan el desarrollo de dicho modelo.

7.5.1. Sobre comunidades, colaboraciones y aprendizajes docentes.

En relación al sentido de comunidad que impera en cada uno de los centros, conviene recordar que mientras en el instituto de Getafe a los docentes les nuclea un fuerte sentimiento de unión frente a un afuera vivido como amenazante, en el segundo centro es el espíritu de innovación lo que aglutina a los miembros y les hace sentir “especiales y diferentes”. Por ello no es casual que en el primer caso la presión por sobrevivir ha generado el desarrollo de una cultura de mejora condicionada por exigencias provenientes del mundo exterior. En ese sentido, tanto las demandas como las ofertas provenientes del mundo externo son consideradas disparadores para la acción innovadora.

En el segundo caso, y en contraste con ello, la comunidad de docentes genera (y es generada) por una cultura de innovación arraigada a las necesidades que emergen de la propia experiencia escolar. La mirada que conduce la cultura de mejora permanente, lejos de estar puesta en factores externos, se encuentra muy orientada a satisfacer las problemáticas detectadas dentro de la institución. De esa forma, la innovación como estrategia de mejora está ciertamente encaminada a obtener mejoras sustanciales en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el instituto.

En cuanto a la colaboración entre el profesorado, en el primer caso está enfocada a atender ciertas dificultades en el centro. El trabajo colectivo entre los docentes está principalmente al servicio de la resolución de conflictos. De alguna forma, esto se relaciona además con el sentimiento de comunidad que impera en este instituto, por el cual se refuerza la idea de que “unidos podemos”, y por tanto la colaboración aparece subsumida a generar un equipo (u equipos) que actúan aunando fuerzas contra alguna

situación problemática concreta. Aunque también hay ejemplos de trabajo colaborativo destinado al trabajo interdisciplinario o a proyectos de investigación-acción, éstos no son los más abundantes.

La colaboración entre el profesorado del segundo instituto presenta rasgos bien diferentes. En primer lugar, los ejemplos de colaboración residen en la elaboración conjunta de materiales para otros profesores, el desarrollo de actividades interdisciplinarias, la puesta en marcha de proyectos generales e incluso las intervenciones conjuntas dentro del aula. Dicha colaboración se conjuga además con otra alternativa de mejora que se manifiesta a través de una serie de instancias de aprendizaje colectivo desarrolladas en el propio centro. Se trata de seminarios y grupos de trabajos que nacen también de una detección de necesidades previas en el instituto, y que a menudo son desarrolladas por sus propios profesionales. De esta manera, parecen haber bastantes espacios a través de los cuales el trabajo conjunto amplía y profundiza las oportunidades para aprender con y desde los colegas.

Algo similar ocurre pues con las ayudas entre los profesores. Mientras que en el primer centro las solicitudes y las ayudas aparecen muy arraigadas a solventar situaciones en las que hay que enfrentarse con un “otro externo” (que muchas veces suelen ser los propios alumnos), en el instituto de Alcorcón las ayudas versan alrededor del trabajo del profesorado. Están más concentradas en el desarrollo de actividades especiales, en atender a dificultades de convivencia mediante intervenciones conjuntas y en satisfacer demandas de aprendizaje ligadas a cuestiones de tecnología.

No obstante a ello, en ambos se casos se consideran a los estudiantes como los principales responsables de las dificultades de enseñanza y aprendizaje que emergen en el día a día, y por tanto gran parte de los pedidos de ayuda están enfocados a aunar fuerzas en vistas de dichas dificultades. Se percibe además muy poca predisposición a desprivatizar la práctica en sentido estricto, los docentes no suelen comentar lo que hacen o sucede dentro del aula de clase y, por ende, no solicitan ayuda para mejorar la calidad de la enseñanza.

Respecto al aprendizaje docente, mientras que en el primer centro las propuestas están supeditadas a los cursos o programas ofertados desde la administración pública, en el segundo instituto la mayoría de los seminarios y grupos de trabajo desarrollados reflejan las necesidades de los profesores respecto a las vicisitudes del centro. En este caso, el aprendizaje docente parece estar considerado como una estrategia de mejora dado que se concibe como medio para satisfacer o responder ante una situación problemática detectada.

Sin embargo, hay que reconocer que dicha formación docente no está directa y explícitamente vinculada a la mejora de los aprendizajes del alumnado. Lo cierto es que el aprendizaje docente no surge a partir de un análisis riguroso de los resultados académicos de los estudiantes. Las necesidades de aprendizaje de los alumnos no aparecen como fuente y motor de los aprendizajes docentes, sino que la formación suele apuntalarse hacia características y condiciones coyunturales del centro.

7.5.2. Ser o no ser una Comunidad Profesional de Aprendizaje. ¿Es esa la cuestión?

Definir si una escuela es o no es una CPA parece ser, a estas alturas, un interrogante de escaso aporte. Conseguir que todos los miembros de una comunidad educativa asuman que el aprendizaje docente debe preceder al aprendizaje del alumnado, en un marco de prácticas de enseñanza “desprivatizadas” en donde primen la colaboración y la ayuda permanente, suena a tarea compleja. No imposible, es cierto, pero sí difícil.

Por eso asumimos conveniente hablar de *distintos niveles de desarrollo de CPA*, considerando que ciertas escuelas promueven prácticas y culturas de trabajo docente que tienden a impulsar aprendizajes y trabajos colaborativos arraigados a la mejora de los aprendizajes del alumnado. En esa dirección, sería oportuno indagar en qué situación de desarrollo se encuentran estas escuelas, es decir, qué han conseguido y qué les falta aun por conseguir en su proceso de convertirse en una CPA.

Desde este enfoque, podría decirse que el IES Las Alondras se encuentra en una situación inicial u embrionaria de desarrollo porque (a) el aprendizaje docente no está directamente relacionado con la mejora de los aprendizajes del alumnado, (b) la colaboración entre los profesores no está al servicio del aprendizaje docente, (c) la escuela no aprende en su conjunto para mejorar resultados de aprendizaje del alumnado y por tanto (d) no impera una cultura de aprendizaje en el centro. Aun así, hay algunas experiencias que sí responden a las características de este modelo.

La observación entre pares que deriva en profundas reflexiones sobre la calidad de la enseñanza impartida, las investigaciones realizadas sobre los procesos de aprendizaje del alumnado, el deseo de enseñar y aprender entre ellos, y los proyectos de innovación desarrollados conjuntamente por varios profesores, son muestra de ello. No obstante, parecen mantenerse como experiencias aisladas que no logran difundirse o contagiarse a otras áreas. Globalizar y extender las ideas que al día de hoy se encuentran todavía enraizadas a un departamento o a un grupo de docentes, parecería ser lo que está faltando a este centro para continuar en su camino hacia el desarrollo de una CPA. Hay que reconocer, no obstante a ello, que el IES Las Alondras cuenta con una serie de condiciones que se asumen, de acuerdo a la literatura, necesarios para el desarrollo de

una CPA. Los altos niveles de confianza, el trabajo en equipo, el apoyo, los valores compartidos y la orientación permanente hacia la mejora educativa son cualidades que bien satisfacen los requisitos previos para generar y sostener una CPA.

Por su parte, en el IES Los Girasoles la colaboración y el aprendizaje docente aparecen como prácticas mucho más difundidas entre los profesionales del centro. En primer lugar, porque se distinguen más oportunidades para que los docentes trabajen de forma conjunta, a la vez que se ofrecen más instancias para estimular la formación docente en el propio centro. Pero además, y fundamentalmente, porque tanto los procesos de aprendizaje como de colaboración están dirigidos a obtener mejores resultados en el funcionamiento cotidiano del centro. Se abordan como estrategias concretas para resolver situaciones o mejorar ciertas áreas de la institución. No obstante a ello, hay que reconocer que queda pendiente una mayor imbricación de ambos mecanismos con la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En otras palabras, faltaría ligar aún más a la colaboración y el aprendizaje docente a la optimización de los resultados académicos, detectando, analizando y actuando sobre las necesidades puntuales de los alumnos.

Está claro que el IES Los Girasoles parece encontrarse en una fase de mayor desarrollo respecto de este enfoque que el caso anterior. Son sus altos niveles de colaboración y aprendizaje docente, sumado a una cultura de mejora arraigada en la detección y análisis de necesidades internas, lo que le ha permitido avanzar mucho en esta dirección. Aun así, faltaría explicitar, profundizar y sistematizar ciertas prácticas de modo que éstas comiencen a formar parte de una cultura de trabajo permanente que afecte a todos y a cada uno de los miembros de la comunidad escolar. Esto supondría convertir al aprendizaje estratégico (aquel que está pensando para resolver y atender a ciertas demandas o necesidades del centro) en una verdadera cultura de aprendizaje.

De esa manera, el aprendizaje entre los docentes dejaría de ser un fenómeno reactivo que surge para responder a determinadas necesidades, para además contener un importante matiz creativo y generador (Senge, 1990). Se trataría de un aprendizaje que además de resolver, crea: un aprendizaje que inspira nuevas ideas y estimula la innovación. En este caso, la innovación no solo incentivaría el aprendizaje docente (como sucede actualmente), sino que sería producto y consecuencia de éste.

Aunque no lo expliciten, podría decirse que estos dos centros están en proceso de convertirse en una CPA en tanto que dan muestras de *condiciones, decisiones y prácticas* que representan algunos rasgos propios de este enfoque. Ambos centros cumplen, por ejemplo, con las condiciones y prerrequisitos necesarios para desarrollar una CPA: el trabajo en equipo, el apoyo entre el profesorado, la confianza en los colegas, por nombrar tan sólo algunos. Sumado a ello, adoptan decisiones y buscan incitar prácticas

que parecen estar a favor de la colaboración y el aprendizaje docente en sentido estricto.

Actualmente, el equipo directivo del IES Las Alondras está adoptando medidas y decisiones que estimulen el avance de ciertas prácticas en esta dirección: la tendencia a innovar, la reflexión basada en datos, la autoevaluación docente y el desarrollo de seminarios en el propio centro son muestra de ello. Sin embargo, difícil sería hablar ya de prácticas de una CPA consolidada como tal. Aunque algunos (pocos) departamentos se asemejen a una CPA por su dinámica y funcionamiento interno, el centro en su totalidad no da indicios aun de prácticas representativas de una comunidad profesional de aprendizaje. Todavía queda mucho margen por recorrer en relación a conseguir que todos los profesores trabajen y aprendan colaborativamente en orden a satisfacer las necesidades de aprendizaje del alumnado.

Aun siendo un centro con un alto nivel de colaboración docente, ésta está muy distanciada del aprendizaje del profesorado: no se relacionan de forma estrecha. A su vez, dicho aprendizaje poco vinculado a mejora de la enseñanza y a las necesidades de aprendizaje del alumnado. La distancia entre cada una de estas prácticas hace que este centro pueda considerarse una CPA en estado inicial u embrionario.

En el caso del Los Girasoles, hace ya varios años que comenzaron a tomarse decisiones encaminadas a fortalecer las condiciones y prácticas propias de una CPA. El trabajo colaborativo y el aprendizaje docente se asumieron, respectivamente, como estrategias explícitas de mejora institucional. Es así como fueron delineándose prácticas claramente innovadoras, ligadas a la implementación de espacios de formación docente, propuestas de innovación y desarrollo de proyectos conjuntos que hoy representan el espíritu del centro.

En este instituto la colaboración sí está muy vinculada a los procesos de aprendizaje y formación docente. Sin embargo, dicha formación, que procura atender a la calidad de la enseñanza, está relacionada de forma muy genérica a los procesos de aprendizaje del alumnado: no está sólida y empíricamente basadas en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Desde una perspectiva de desarrollo podría decirse entonces que una CPA madura es aquella que logra generar relaciones estrechas, profundas y contundentes entre la colaboración entre el profesorado, el aprendizaje docente y el aprendizaje del alumnado. Conocer las condiciones y los procesos que facilitan u obstaculizan dichas relaciones resulta entonces fundamental a la hora de favorecer el desarrollo de este modelo.

7.6. LECCIONES APRENDIDAS SOBRE EL DESARROLLO DE LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

Tener la posibilidad de aproximarse a dos centros que, aun sin saberlo de forma consciente, están transformando esa cultura tradicionalmente individualista de las escuelas en un ámbito de trabajo colaborativo resulta muy esclarecedor y sumamente enriquecedor. Conocer de cerca los procesos que conllevan dicha transformación, así como los obstáculos y las condiciones que lo facilitan genera algunos aprendizajes interesantes.

7.6.1. Obstáculos que impiden el desarrollo de una CPA

Los dos centros presentan una serie de características que bien podrían considerarse obstáculos frente al desarrollo de una CPA. Se trata de factores psíquicos, culturales y estructurales que dificultan u entorpecen la posibilidad de avanzar hacia la constitución de una escuela que aprende. A continuación se expondrán tres elementos que se consideran especialmente relevantes en este sentido.

7.6.1.1. ¿Qué estás pensando? Las representaciones que no se presentan

Entre el profesorado de los dos centros se detectaron una serie de representaciones muy similares acerca del concepto de colaboración y aprendizaje docente. Los dos términos parecen compartir sentidos y significados bastante parecidos en los dos casos, más allá de las notables diferencias entre ambos centros.

Curiosamente, casi todos los docentes de distintas asignaturas y con diversas trayectorias profesionales, solían asociar rápidamente a la colaboración con la idea de coordinación. Los profesores suelen ejemplificar la colaboración con ejemplos de acciones o circunstancias que implican establecer acuerdos o determinar decisiones que encaminan el trabajo de distintos docentes en una misma dirección. Esto puede obedecer a que, probablemente, la coordinación sea la práctica colaborativa más difundida entre los profesores de los institutos de secundaria y, por ello, el ejemplo más representativo de la colaboración docente en su tarea cotidiana.

Por otro lado, llama la atención que la colaboración aparezca también muy vinculada al buen clima de trabajo como un elemento importante y esencial de las relaciones entre el profesorado. En cierta forma, esta asociación limita también los sentidos del trabajo colaborativo entre los docentes. En primera medida, porque parece adoptar un fin más ligado a la tarea del profesorado per se, que a los procesos de aprendizaje del alumnado. Así, la colaboración parece estar al servicio de generar y sostener buenas

relaciones entre ellos, en las que las ayudas y retribuciones favorecen la construcción de lazos positivos entre los miembros.

Esto conlleva, por ende, a circunscribir la idea de la colaboración a vínculos más personales que laborales, lo cual hace que sea difícil atribuirle rasgos o elementos que hacen a la esencia de una CPA. En ese sentido, las representaciones sobre la colaboración suelen ser un tanto superficiales y quedan por lo general muy arraigadas a la experiencia inmediata y subjetiva del trabajo docente.

Algo similar sucede con el concepto de aprendizaje. El aprendizaje entre docentes suele conceptualizarse, al menos discursivamente, como una práctica espontánea y recurrente entre los profesores. De esta forma, adquiere también un matiz un tanto vago: los docentes de ambos institutos aseguran que siempre se aprende algo de los colegas. Aun cuando esto sea cierto, mantenerse en esta posición puede desanimar las posibilidades de desarrollar un aprendizaje más riguroso y formalizado. Aceptar que el aprendizaje entre colegas es algo espontáneo que sucede siempre puede, en cierta forma, actuar como un obstáculo para avanzar hacia modalidades más avanzadas u elaboradas del mismo por dos razones. En primer lugar porque no ayuda a reconocer que es algo que aun no existe o falta por desarrollar. En segundo lugar, porque atribuirle un sentido tan superficial implica que para generar otras modalidades hay que primero desvincular estas representaciones para posteriormente atribuir nuevos significados de lo que verdaderamente implica, desde el marco de las CPA, un aprendizaje entre colegas.

Estas concepciones o supuestos que circulan alrededor de ambos conceptos no son casuales, ni mucho menos indiferentes al proceso de desarrollo de una CPA. Los sentidos que adopta cada término entre el profesorado habilitan una cierta forma de encarar el trabajo en esa dirección. Si el aprendizaje o la colaboración se asumen como fenómenos naturalizados, que “ya vienen dados” y que están instalados en la institución, es probable que cueste más crear o generar nuevas formas de aprendizaje o trabajo colaborativo. Resulta pues trascendental fomentar el cuestionamiento de las nociones y significados que se atribuyen a estos dos conceptos para poder así construir nuevos sentidos que den, a su vez, lugar a nuevas prácticas.

7.6.1.2. ¿Culpables o culpabilizados? Estableciendo responsabilidades en las escuelas

La esencia de una CPA radica en reconocer que, a menudo, las necesidades de aprendizaje del alumnado son también necesidades de aprendizaje (y formación) para los propios profesores. El modelo de CPA descansa sobre la premisa de que los profesores necesitan de buenos procesos de aprendizaje para luego garantizar buenos

procesos de aprendizaje para el alumnado. Esto sugiere asimismo que el profesor, en tanto principal responsable de asegurar el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, debe asumir su cuota de responsabilidad ante cualquier dificultad que pudiera emerger en los aprendizajes del alumnado. La capacidad de autocrítica resulta así un factor esencial e inherente a la CPA en tanto modelo de escuela.

Reconocer las carencias, debilidades o limitaciones que un docente pudiera ostentar en un momento y con un grupo de alumnos determinado, es por tanto un factor clave para los profesores. Es precisamente a partir de este reconocimiento que el docente puede empezar a percibir la necesidad de aprender para cambiar o modificar algún aspecto de su práctica de enseñanza. Desde esta perspectiva, si el profesor no asume esta responsabilidad de forma explícita y consciente, difícilmente pueda reconocer la necesidad de un aprendizaje concreto y focalizado en aquellos aspectos por mejorar.

Cuando los docentes responsabilizan a alumnos, a profesores de años anteriores, a las familias, o incluso a la administración de los problemas que acontecen dentro del aula existe el riesgo de no asumir la propia cuota de responsabilidad frente a las dificultades que presentan sus estudiantes. A sabiendas de que muchas de estas problemáticas son resultado de una compleja red de factores que intervienen de forma simultánea, el docente debe igualmente empezar por cuestionar la incidencia de su propia labor en este sentido. Por ello, no identificar los aspectos de la práctica docente que pudieran estar dificultando el aprendizaje de los alumnos es sin dudas uno de los mayores escollos para el desarrollo de espacios de formación docente directamente ligados a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

El desarrollo de una CPA requiere, ante todo, de una enorme cuota de voluntad y motivación por parte del profesorado de querer mejorar su práctica comprendiendo que ello insume un aprendizaje sistemático y riguroso, basado en las necesidades de aprendizaje del alumnado. Por tanto, no reconocer las propias limitaciones en el trabajo cotidiano entorpece dicha voluntad para solventar esas carencias por medio de instancias de formación pensadas y diseñadas para tal fin.

7.6.1.3. Educación pública, ¿aulas privadas?

En concordancia con lo anteriormente expresado, se identifica una gran resistencia del profesorado por compartir su práctica de enseñanza con los colegas, más allá de comentarios espontáneos y acotados “de pasillo”. Contar y, en mayor medida, mostrar lo que sucede dentro del aula de clase cuesta y mucho. Aún en las instancias en las que se requiere de cierta ayuda para solventar alguna dificultad, no se llega, en la mayoría de los casos, a mostrar abierta y públicamente lo que acontece dentro de las clases. Esto

conlleva a que no se compartan en sentido estricto ciertas dificultades lo cual entorpece, evidentemente, los pedidos de ayuda en esa dirección.

Sin embargo, estas resistencias a desprivatizar la práctica no reducen solamente las oportunidades para que otros colegas puedan contribuir a ella, sino que además entorpece el aprendizaje colaborativo entre el profesorado. El no poder compartir abiertamente lo que sucede dentro del aula atrae un sinfín de situaciones que poco tienen que ver con afianzar una verdadera cultura de aprendizaje en las escuelas, en tanto que

- impide establecer un diagnóstico empíricamente consolidado entre varios docentes sobre una determinada situación;
- dificulta el análisis conjunto de la misma y por tanto compromete en gran medida el establecimiento de objetivos compartidos; y
- limita y reduce la posibilidad de realizar intervenciones conjuntas dentro del aula, u observaciones externas para poder mejorar la práctica de enseñanza.

En suma, se pierde la posibilidad de diseñar instancias en las que colectivamente se registren datos de la práctica que sirvan posteriormente como evidencia para informar discusiones sobre los aspectos a mejorar. Por ello es que resulta luego tan complicado establecer objetivos de aprendizaje para el profesorado basados en las necesidades (empíricamente detectadas) de los propios estudiantes.

De hecho, los procesos de reflexión conforman, en definitiva, un ejemplo de análisis sobre la práctica basado totalmente en reminiscencias e interpretaciones personales de los protagonistas sobre experiencias pasadas. De alguna forma, esta práctica de reflexión queda muy sujeta a relatos y sensaciones subjetivas, lo cual obstaculiza un proceso de reflexión más riguroso que también podría resultar en una identificación de necesidades más específica.

Asimismo, las solicitudes de ayuda que están basadas en narraciones orales por parte de un docente también quedan mermadas de apoyos y colaboraciones tal vez más acordes a las situaciones planteadas. Si los profesores se animasen a abrir sus aulas para pedir ayuda, ésta podría tal vez conceptualizarse más en función de qué es lo que debe modificar el docente, dedicando así menos responsabilidad al alumnado. Es posible que al tener una visión de todos los factores que inciden en la clase, los problemas se planteasen desde una visión más holística y, por ende, las ayudas estarían más arraigadas a la realidad del aula.

Un análisis de la práctica que está vaciado de contenido empírico sólido, difícilmente pueda servir como insumo para diseñar procesos de aprendizaje y mejora desde el

punto de vista docente. Si el acceso a los problemas del aula se efectúa solo a través de relatos orales, se hace más complejo el afrontar verdaderamente los problemas con los colegas, y por tanto asumir responsabilidades compartidas frente a ellos. Así, queda muy obstaculizada una colaboración significativa que pudiera incidir en aprendizajes ligados a la mejora de los procesos de enseñanza.

7.6.1.4. Obstáculos para el desarrollo de una CPA: piedras que entorpecen el avance de la colaboración y el aprendizaje docente

Tal como se ha visto, las (a) representaciones sobre la colaboración y el aprendizaje, el (b) no asumir la responsabilidad frente a las dificultades del alumnado, y la (c) resistencia por desprivatizar la práctica de aula generan actitudes y comportamientos que no facilitan el desarrollo de una CPA. Estas tres limitaciones entorpecen, en definitiva, la posibilidad de estrechar dinámicas de colaboración docente que favorezcan el aprendizaje entre el profesorado, dado que:

- Los docentes no comparten real y abiertamente las vicisitudes de la enseñanza y, por consiguiente, las ayudas y la colaboración entre ellos terminan circunscribiéndose a territorios superficiales de la práctica.
- El deseo o la motivación por aprender del profesorado no están arraigados a las necesidades (empíricamente validadas) de aprendizaje del alumnado.
- Los sentidos que se le atribuyen a la colaboración no contemplan la multiplicidad de formas que potencialmente podría adoptar en la práctica.
- El aprendizaje entre colegas se percibe desde una perspectiva que enaltece la espontaneidad y la informalidad, en detenimiento de procesos de análisis y reflexión basados en datos provenientes de la práctica.
- La responsabilidad sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes parece recaer más en sus propias características personales que en los procesos de enseñanza.
- No se estimula, institucionalmente, la observación y la intervención conjunta dentro del aula, lo cual compartimenta aun más la práctica docente.

Si bajo el enfoque de una CPA se entiende que la colaboración y la ayuda entre el profesorado deberían estar al servicio de promover nuevas y mejores formas de aprendizaje para los docentes, resulta esencial comprender las trabas que entorpecen una verdadera cultura de aprendizaje en las escuelas.

7.6.2. Superando obstáculos: ¿Qué se necesita para desarrollar una CPA?

Cabría hacer aquí un señalamiento importante en relación a aquellos factores que sí favorecen el desarrollo de una CPA según lo que hemos podido detectar en estos dos casos. Si bien nuestros hallazgos coinciden con lo que la literatura previa también había identificado como condicionantes del modelo (el papel del liderazgo, la estabilidad del plantel, los niveles de apoyo y confianza, el liderazgo docente, etc.), esta experiencia demuestra que en realidad depende mucho del contexto y los recursos con los que cuenta cada centro a hora de efectuar una transformación de estos tenores. Esto quiere decir que las estrategias facilitadoras deben considerarse a partir de la situación de base de cada escuela.

Sin embargo, los factores que inhiben el proceso de desarrollo de una CPA son, en estos dos casos, muy similares pese a las diferencias entre ambos centros. Por eso es que definir aquellos aspectos que obstaculizan el camino hacia el posible desarrollo de una CPA resulta relevante en tanto permite esbozar posibles líneas de acción en torno a la superación de los mismos. Es cierto que ninguno de los dos centros tenían como fin convertirse en una comunidad profesional de aprendizaje de forma explícita y consciente, y esto es sin dudas uno de los principales escollos para establecer estrategias en esa dirección. No obstante a ello, algunos elementos culturales patentes en los dos institutos muestran que pensar en una escuela que aprende exige replantear algunas dimensiones social e institucionalmente naturalizadas en los centros educativos.

7.6.2.1. Definir responsabilidades

Ya es bien sabida la importancia de establecer responsabilidades compartidas en las escuelas, incluso más allá de la teoría ligada al desarrollo de CPA. Pero ¿cómo puede hablarse de lo compartido, si muchas veces las responsabilidades ni quiera se asumen individualmente? Para poder empezar a soñar con una CPA lo primero es dejar de atribuir responsabilidades absolutas a los alumnos, sus familias y demás circunstancias externas que alejan la posibilidad de cualquier autocrítica del propio docente.

Resulta por tanto evidente que lo compartido no puede ser tal si primero no hay un asunción individual de aquello que se comparte. En este sentido, parecería faltar una mirada más profunda en torno a los efectos de la enseñanza sobre el proceso de aprendizaje del alumnado. La autorresponsabilidad debe ser previa o, en todo caso, correlativa a la asunción de responsabilidades compartidas. No vaya a ser que lo que debería ser responsabilidad de todos termine siendo responsabilidad de ninguno.

7.6.2.2. Definir conceptos

Todos sabemos lo que implica el aprendizaje, todos sabemos colaborar. ¿Pero qué sucedería si esto no fuera asumido tan naturalmente? ¿Qué significa realmente colaborar y aprender en el marco de una CPA? Cuando los docentes afirman colaborar entre sí o reconocen aprender unos de otros aparecen sentidos y usos del término que no guardan mucha relación con lo que se pretende alcanzar en una verdadera CPA.

Algo similar ocurre con la idea de la reflexión sobre la práctica, en la que se distinguen diferencias notables entre las concepciones docentes y los anhelos de las dos directoras en torno a dicho proceso. Sea hace pues fundamental generar procesos de indagación ya no solo acerca de las acciones docentes, sino también y sobre todo, sobre los supuestos y representaciones que conforman el imaginario sobre estos dos conceptos. Construir una escuela que aprende implica definir y con rigurosidad qué es y en qué consiste el aprendizaje colaborativo, modelando las concepciones de los profesores con ejemplos representativos de lo que significa aprender y colaborar para mejorar la calidad de los aprendizajes del alumnado.

7.6.2.3. Definir problemas

La forma en la que se comparten las dificultades en las escuelas es uno de los primeros tópicos por abordar en torno al desarrollo de una CPA. Si en una CPA los problemas detectados en el centro funcionan como estímulos para lograr nuevos aprendizajes docentes, la forma en la que estos se recaban resulta trascendental. Quién y cómo se delimita la naturaleza de dichas situaciones problemáticas es una tarea que no puede quedar relegada a las voces y opiniones de unos pocos, sino que debe contemplar un trabajo colectivo orientado a recopilar datos empíricos para proceder con un diagnóstico eficaz.

De lo contrario, lo que debería ser un profundo reconocimiento de los alcances y características de un problema, puede acabar siendo una mera descarga personal en la que se evade un análisis sistemático sobre las causas del problema en cuestión. Es por eso que hacer público el escenario en el cual se dirimen gran parte de estas situaciones complejas de enseñanza y aprendizaje se convierte en una estrategia fundamental para alcanzar no solamente una resolución satisfactoria de las mismas, sino también porque permite garantizar que la colaboración y la ayuda estén efectivamente orientadas a solventar necesidades que no son solo de los docentes, sino y fundamentalmente, de los alumnos.

Está claro que esta desprivatización de la práctica, directamente ligada a procesos de indagación y reflexión empíricamente validados, requieren de importantes cuotas de apoyo y confianza entre los miembros de la comunidad escolar. De lo contrario, los

docentes no sentirán la comodidad y tranquilidad necesarias para compartir abiertamente sus problemas de clase y/o enseñanza.

7.6.3. El desarrollo de CPA: una cuestión de definiciones

Pensar en una CPA supone retomar presupuestos ya presentes en la cultura de las escuelas. La colaboración, la reflexión, la indagación y el aprendizaje son todas estrategias que ya circulan, desde distintos ámbitos, en el discurso y el imaginario social del profesorado actual.

El desafío radica precisamente en dotar a todos estos términos de nuevos y (mejores) significados, pretendiendo con ello reorientar todas dichas prácticas hacia una mejora sustancial de los procesos de enseñanza y aprendizaje, poniendo el foco en éste último como fin primordial de toda empresa educativa. Es decir que ya no alcanza con hablar de reflexión sobre la práctica o colaboración docente: a cada uno de estos conceptos hay que agregarle (tanto axiológica, verbal como conductualmente) la orientación hacia el aprendizaje en sentido amplio y estricto.

Así, el desarrollo de una CPA comenzaría por la atribución de nuevos sentidos a términos conocidos, reenfocando su designación en pos de una orientación explícita hacia el aprendizaje. En esta dirección, habría que hablar, por ejemplo, de prácticas enfocadas hacia:

- *La colaboración para el aprendizaje:* Supone que el trabajo colectivo tiene que estar en menor o mayor medida ligado a optimizar los procesos de aprendizaje tanto de profesores como alumnos. Esto implica que el trabajo colectivo no puede ser un fin valorado en sí mismo sino que tiene que estar al servicio de promover procesos de apertura, reflexión y aprendizaje sobre la práctica docente para que ello conlleve una mejora de la experiencia escolar de los estudiantes.
- *La indagación para el aprendizaje:* Es necesario diferenciar la indagación que tiene como objeto una simple reflexión sobre la práctica, de aquella que refiere al proceso de recopilar datos de la realidad para determinar luego las áreas de mejora que serán consideradas “motor” para nuevos aprendizajes docentes. Así, la indagación sería un proceso directamente ligado a la optimización de la calidad de la enseñanza, en tanto informa acerca de los aspectos por mejorar.
- *Las responsabilidades compartidas sobre los aprendizajes:* La importancia de compartir responsabilidades se circunscribirse a la conformación de un potente sentimiento de comunidad. Ahora bien, dicho sentimiento no debe estar dirigido a depositar responsabilidades por fuera de la escuela. Dar respuesta a

todo aquello que se presenta como demanda u desafío externo debe descansar sobre la base de aprendizajes que potencien la capacidad del centro en atenderles, y por tanto debe asumirse una responsabilidad colectiva sobre los procesos de aprendizaje tanto de profesores como alumnos (ver figura 7.1).

FIGURA 7.1. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UNA CPA



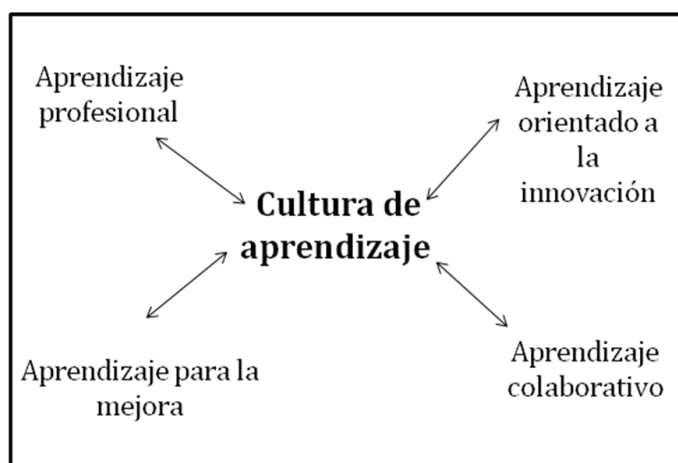
Fuente: elaboración propia

Por tanto, una CPA en desarrollo puede concebirse como una escuela que intenta dirigir sus esfuerzos a mejorar su capacidad de dar respuesta a las necesidades de su alumnado, por medio de una *cultura de aprendizaje* que inste a todos los miembros de la comunidad educativa a aprender constante y sistemáticamente para mejorar la calidad de su labor en sentido amplio (ver figura 7.2). El desarrollo de una cultura de esas características empezaría por atender a una serie de atributos que hacen a la naturaleza de dicho aprendizaje. En particular, sería interesante promover:

- *Un aprendizaje profesional*: se trata de un aprendizaje destinado a mejorar la calidad del trabajo docente que está, a su vez, dirigido a obtener mejores resultados de aprendizaje en el alumnado. El aprendizaje surge y está delimitado por un trabajo previo y riguroso de detección de necesidades tanto de estudiantes como de profesores, respectivamente.
- *Un aprendizaje orientado a la innovación*: los aprendizajes deben tender a cambiar aquellas prácticas que requieran de revisiones y modificaciones significativas. La innovación como estrategia de mejora debería ser pues resultado y consecuencia de un proceso de aprendizaje previo, en el que se definen los objetivos y alcances de dicha innovación.

- *Un aprendizaje colaborativo:* El aprendizaje debe ser colectivo y grupal, en el cual el trabajo conjunto entre docentes potencia y reafirma los aprendizajes individuales, a la vez que permite difundir y extender dichos conocimientos hacia otras esferas institucionales.
- *Un aprendizaje para la mejora:* Los procesos de aprendizaje docente deben guardar una relación estrecha y explícita con la mejora de resultados de aprendizaje o bien con alguna dimensión que afecte la mejora de la institución en su conjunto: la convivencia, la participación de las familias, etc. Desde esta perspectiva resulta fundamental evaluar el impacto de estos aprendizajes en relación a los objetivos de mejora previstos.

FIGURA 7.2. CULTURA DE APRENDIZAJE EN UNA CPA



Fuente: elaboración propia

El desarrollo de una CPA, visto desde esta perspectiva, implica un cambio cultural importante en los centros educativos. Porque no es simplemente una cuestión de estimular espacios de aprendizaje entre los profesores ante determinadas situaciones de necesidad, o por ofertas y presiones de la administración pública. Una escuela que aprende es mucho más que eso. Se trata de reconvertir al aprendizaje individual y colectivo de los profesores, en pos de una cultura de aprendizaje institucional que impregne todas las decisiones y estrategias del centro. Si el cambio educativo y la mejora escolar son imperativos constantes que requieren de acciones permanentes, el aprendizaje debe empezar a considerarse una empresa colectiva, permanente y permeable a todas las dimensiones del ámbito escolar.

Capítulo 8.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para poder dar mayor sentido y enriquecer los resultados obtenidos, en el presente apartado, en primer lugar, se entabla un diálogo entre nuestro marco conceptual y los datos empíricos recabados durante el trabajo de campo. De esta manera se pretende configurar una discusión que permita valorar los aportes de esta investigación a la luz de los trabajos previos en el tema. En una segunda parte se esbozan las conclusiones de este estudio, rescatando aquello que hemos aprendido, su implicación para la práctica, así como también las limitaciones metodológicas y las nuevas líneas de investigación que podrían continuar explorando esta temática.

8.1. DISCUSIÓN

A lo largo de la investigación se han podido ratificar ciertas condiciones y estrategias que facilitan el desarrollo de una CPA. En ese sentido, los dos centros presentaron características muy similares a lo que la literatura previa había valorado como elementos esenciales para transformar a los centros educativos bajo las premisas de este modelo. Sin embargo, se notaron algunas tenues diferencias que vale la pena destacar y que probablemente obedezcan a la propia coyuntura del contexto estudiado.

8.1.1. En igualdad de condiciones... ¿los mismos procesos?

Al igual que las experiencias realizadas por la Universidad de Wisconsin, el Laboratorio de Texas, y otros desarrollos teóricos previos, se encontró que en los dos casos existían una serie de normas y valores compartidos de mejora, ejemplos ilustrativos de trabajo colaborativo (Louis y Kruse, 1995a), algunas (pocas) tendencias a compartir los problemas de la práctica (Hord, 1994), altos niveles de apoyo y confianza entre el profesorado (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006) y dos modelos de liderazgo orientados al cambio constante, que alentaban la reflexión sobre la práctica, la distribución de responsabilidades (aunque en diferente medida), en un clima de trabajo cordial, respetuoso y cálido (Hord, 2004a).

En estos dos institutos se considera además que la estabilidad del plantel docente es un factor que facilita el desarrollo del sentido de comunidad y por tanto puede considerarse, en cierta forma, un elemento que favorece la constitución de una CPA. En este sentido, el reconocimiento y la confianza que se van generando entre los miembros de la comunidad educativa a lo largo del tiempo, permiten optimizar la calidad y cantidad de las interacciones entre el profesorado, tal como fue señalado también por Bryk Camburn y Louis, (1999). Sin embargo y tal como advierten estos autores, contar con una plantilla docente antigua puede igualmente operar como obstáculo frente a procesos de cambio o estrategias de innovación. Aunque los dos centros analizados dan señales de gran apertura y flexibilidad ante los esfuerzos de transformación y mejora de la práctica, en ambos casos se comentaron que los sectores más “resistentes” solían originarse, a menudo, entre los profesores de mayor antigüedad.

La comparación con la literatura previa permite también comprender cómo algunas de las cualidades del IES Las Alondras podrían estar impidiendo un desarrollo más fructífero de este modelo. Si se retoman por ejemplo los planteamientos de Peter Senge (1990), cuando la realidad externa se concibe como un enemigo se puede tender a creer que *“el cambio fundamental requiere una amenaza para la supervivencia”* (Senge, 1990, p. 198). Esto tiende a favorecer una visión extrínseca y negativa en la que se pretende ser diferente de aquello que se quiere evitar, lo cual genera un sentimiento de cohesión ante la amenaza externa. Sin embargo, en el caso de Las Alondras el espíritu de cambio y mejora no parece haber disminuido a pesar de la que su continuidad como centro ya no está realmente amenazada.

No sería descabellado pensar entonces que muchas de las concepciones que guían el aprendizaje y la colaboración en este centro docente carecen de una clara orientación hacia la mejora intrínseca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, justamente porque preexiste una mirada muy pendiente del contexto exterior y sus incidencias en el instituto. En palabras de Senge, prevalece una visión negativa y extrínseca en la que los

intereses y valores de los miembros de la organización no se construyen desde un enfoque interno sino que se reafirman ante la comparación con el afuera.

Curiosamente, este centro es considerablemente más pequeño que el ubicado en la localidad de Alcorcón. De hecho, es un instituto pequeño en relación al resto de los establecimientos educativos de la Comunidad de Madrid por la cantidad de docentes y alumnos con los que cuenta. En varias investigaciones, al examinar las variables de contexto, se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre el desarrollo de una CPA y el tamaño de la escuela.

En el caso de las escuelas primarias de Chicago, Bryk, Camburn y Louis (1999) descubrieron que el tamaño reducido de un centro resultaba ser un factor facilitador en el proceso de desarrollo de una CPA. En primer lugar, porque los recursos humanos y sociales (apoyo, respeto y confianza entre los miembros) tendían a florecer en mayor grado. A su vez, son más fáciles de gestionar y por tanto el liderazgo suele tener una tarea más sencilla en ese sentido. Las interacciones entre los docentes son además más frecuentes y permiten generar así procesos de socialización más fructíferos. Todos estos elementos encuentran su correlato en el clima de trabajo docente que impera en el IES Las Alondras. Allí, la antigüedad del plantel y la cercanía física entre los miembros producen, sin dudas, relaciones y vínculos que sostienen un sentido de comunidad fuerte.

Sin embargo y tal como lo apuntalan los investigadores ingleses, mientras que las escuelas de tamaño reducido suelen contar con niveles de colaboración entre el profesorado más elevados probablemente en virtud de la confianza que se genera entre sus miembros, cuentan a su vez con menos estructuras formales u organizativas para fomentar el desarrollo profesional docente (Bolam et al., 2005). El pequeño centro de Getafe también es muestra de ello. La colaboración entre los profesores es un signo de identidad, pero se ofrecen pocas instancias de formación docente. La falta de recursos tanto humanos como materiales puede ser una de las razones de ello, aunque también es cierto que las propuestas de desarrollo profesional están muy circunscriptas a las ofertas de la administración.

Otro rasgo esencial de este centro es la existencia de departamentos con culturas de trabajo muy diferentes entre sí. El departamento de Ciencias Naturales destaca del resto por su tendencia a la innovación, al trabajo en equipo y a realizar experiencias de investigación en el aula centradas en la mejora de la calidad de la enseñanza. Considerado individualmente como unidad de análisis, podría afirmarse que este departamento sí funciona como una CPA. En estrecha relación con los resultados obtenidos por McLaughlin y Talbert (1993), cabría validar que este departamento funciona como un *contexto de mediación de la enseñanza* en tanto ejerce una fuerte

influencia sobre los supuestos del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje, destacándose y diferenciándose del resto de departamentos.

Al igual que en la investigación de Stanford, en este caso también podía hablarse de *“diferentes escuelas dentro de un mismo centro”* (McLaughlin y Talbert, 1993, p. 10) ya que entre ellos se observan diferencias significativas entre el nivel de colegialidad de sus miembros y el apoyo a la innovación en la práctica. Bolam y otros (2005) acuerdan también con esta idea, postulando que la existencia de pequeñas CPA dentro de un mismo centro obedece, en parte, al tamaño del centro y a la especialización educativa de sus miembros. Casualmente, en este centro el área de las ciencias tendía a mostrar niveles de colaboración, aprendizaje e innovación mayores al resto de las áreas.

No obstante a ello, muchas de las fructuosas experiencias nacidas en el seno de este departamento no llegaban a difundirse a través de la institución, quedando así aisladas, relegadas, y circunscriptas a dicho departamento. La investigación inglesa también detectó este fenómeno en otros casos en los que las buenas prácticas no quedaban registradas, incluso en muchos casos los propios profesores participantes no eran del todo conscientes del potencial de las mismas (Bolam et al., 2005).

Esta misma experiencia ratificó que el aprendizaje colectivo solía darse, en la mayoría de los casos, entre grupos de profesionales comprometidos en actividades compartidas. Y en aquellos centros más pequeños éstas solían incluir a todo el personal, mientras que en organizaciones más grandes tendían a implicar a subgrupos. Esta diferenciación también se notó entre los dos institutos madrileños. El de menor tamaño solía incluir a todos los miembros del claustro docente, mientras que en el segundo caso ciertas propuestas abarcaban solamente a una parte del profesorado, ya sea por intereses personales o la especificidad de los contenidos trabajados.

Por otra parte y en cuanto al IES Los Girasoles, hay que destacar que dicho centro presentó un mayor nivel de desarrollo en los niveles de colaboración y aprendizaje docente. Curiosamente fue el que mostraba también una tendencia más inclusiva en relación a los miembros de la comunidad educativa que participaban en dichos esfuerzos. Esto coincide con lo que Bolam y otros (2005) defendían en cuanto a los niveles de desarrollo de una CPA. Afirmaban que una CPA madura es aquella que motiva una mayor participación de los profesionales directa o indirectamente implicados en la educación de los alumnos. De esta forma, consideraban que los docentes auxiliares, enfermeros, técnicos, secretarías, gente de limpieza, cocineros, etc. contribuyen también al comportamiento, cuidado y bienestar general por fuera de la clase, colaborando así en el desarrollo de un buen clima en la escuela (Bolam, Stoll y Greenwood, 2007). En el IES Los Girasoles esto se traduce en la participación del

personal administrativo en los cursos de Tratamiento y Resolución de Conflictos, o en la implicación voluntaria del personal de cocina en los eventos generales del centro.

La participación de los distintos miembros de la comunidad escolar en los eventos y proyectos del instituto es absolutamente voluntaria. Muchos de los docentes que operan como líderes frente a muchas propuestas de innovación motivan y apelan a la implicación del resto del plantel docente. El compromiso de estos actores ayuda a mantener una visión positiva sobre la escuela, según los profesores Bryk, Camburn y Louis (1999). Asimismo, refuerza un fuerte sentido de comunidad tendiente a la innovación y la mejora constantes, tal como queda reflejado también en el IES Los Girasoles.

En relación a las propuestas de formación de este centro, muchas de ellas estuvieron concentradas en los ámbitos de la disciplina y la convivencia: dos problemáticas que afectaban gravemente los procesos de enseñanza y aprendizaje en el instituto. Según Bolam y otros (2005), las propuestas de desarrollo profesional al interior de una CPA pueden enfocarse directamente en promover procesos de aprendizaje más eficaces para el alumnado, o bien diseñarse para crear indirectamente las condiciones necesarias para promoverlos. Es interesante rescatar aquí esta premisa puesto que permite legitimar en mayor medida los esfuerzos de aprendizaje del plantel docente de este instituto, destinados a mejorar notablemente el clima escolar que imperaba en ese entonces.

McLaughlin y Talbert (2006) notan además que aquellos centros que se muestran cada vez más selectivos en la elección de ofertas de desarrollo profesional y otros tipos de recursos externos dan cuenta de un estado de más avanzado y maduro de comunidad profesional. Estos centros que se encuentran en un estado avanzado de desarrollo de CPA adoptan un enfoque estratégico con respecto a la formación en tanto se procura alinear la oferta con las necesidades del propio centro. Esto es completamente congruente con la realidad del IES Los Girasoles en cuanto a que da muestras de un mayor avance con respecto al otro centro en términos de aprendizaje y formación docente.

8.1.2. El liderazgo para el desarrollo: dos direcciones bien encaminadas

El liderazgo es, como se ha visto, un factor especialmente relevante frente al desarrollo de CPA por su directa injerencia en la creación de una cultura de aprendizaje colaborativo para el profesorado (Halverson, 2007). En este sentido, se habla fundamentalmente de una liderazgo compartido que apoye la labor y las iniciativas docentes (Louis y Marks, 1998; Mulford y Silins, 2003; Sergiovanni, 1994) que procure

- compartir poder y autoridad, promoviendo la toma de decisiones compartidas que deriven en un modelo de liderazgos distribuidos;
- apoyar y empoderar al profesorado para favorecer el auge de liderazgos docentes en el centro;
- desarrollar una visión compartida enfocada a mejorar los aprendizajes del alumnado;
- establecer un clima de trabajo en donde impere el respeto, la confianza, el apoyo y el trabajo en equipo;
- desarrollar las condiciones para favorecer un ambiente de aprendizaje propicio para profesores y profesoras; y
- generar instancias para que los docentes puedan compartir su práctica con sus colegas y reflexionar sobre ella.

Las cualidades y características de los dos equipos directivos investigados reflejan, en mayor o menor medida, algunas de las condiciones anteriormente mencionadas. En el caso de la directora del IES Las Alondras, su estilo de liderazgo tiende a incidir más en el clima del centro y en el desarrollo de una visión común centrada en una mejora permanente de los resultados de aprendizaje. Para ello, insiste en la implementación de algunas estrategias como el trabajo con modelos de evaluación externos y la autoevaluación sistemática y formal del profesorado. Todas ellas coindicen con lo que en su momento Stoll, Bolam, y Collarbone (2002) señalaban como un liderazgo que promueve una actitud de reflexión e indagación (*inquiry minded leadership*).

Mientras tanto, la directora del IES Los Girasoles adopta un liderazgo con fuertes tendencias a la descentralización y distribución de responsabilidades y tareas. El auge de liderazgos docentes en el centro se asemeja a lo que Mitchell y Sackney (2000) denominaran “una comunidad de líderes” en la que los profesores asumen la dirección y coordinación de diversos proyectos y actividades en el centro. A su vez, esta directora da muestras de una gran orientación hacia cuestiones de índole pedagógicas, como por ejemplo al sostener una atención focalizada en el desarrollo académico de los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje. Esto encuentra su correlato en los resultados encontrados por Crowther y otros (2002) en Australia, en el cual se vislumbraba un liderazgo pedagógico que acompañaba el desarrollo de nuevos roles de liderazgo en las escuelas.

Ambas directoras ejercen asimismo una importante influencia en la constitución de un clima escolar ameno y psíquicamente seguro para tanto profesores como alumnos. En relación a los aspectos “humanos” del liderazgo (Bolam et al., 2005), podría decirse que

las dos encarnan las mismas actitudes y comportamientos que desean fomentar también entre los docentes. Si el equipo directivo es el principal responsable en generar un clima de confianza y respeto, valorando y reconociendo los esfuerzos de mejora para aumentar el sentimiento de eficacia entre el plantel docente y así generar un ambiente de trabajo abierto al cambio y la innovación (Louis y Kruse, 1995a), bien podría afirmarse que los dos equipos directivos procuran estimular estas condiciones.

En particular, se percibe un elevado nivel de confianza en y desde los líderes educativos. Los equipos directivos gozan por un lado de una muy buena imagen y son altamente valorados tanto por profesores como alumnos. Mucha de la confianza depositada en estos líderes reside, tal como demostraban Bryk y Schneider (2002) en:

- los continuos pedidos de ayuda que los directivos realizan a otros miembros de la comunidad escolar;
- la participación amplia que propician a los diferentes actores en el centro;
- la capacidad de sostener una buena gestión; y
- el desarrollo de nuevos líderes, que dan cuenta de la confianza depositada en el plantel docente.

La profesora Karen Seashore Louis (2007) reivindica también el rol de la confianza en los esfuerzos de mejora y en relación al desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje. En una investigación que analizaba el papel que desempeñaba la confianza frente a la voluntad del profesorado por implementar innovaciones elaboradas desde la administración pública se encontró, al igual que en el caso del IES Los Girasoles, que la confianza relacional se construye cuando el liderazgo estimula la participación del profesorado en la planificación e implementación de actividades y proyectos innovadores.

Tanto en el estudio norteamericano como en el presente, la confianza aparece muy asociada a los comportamientos tanto interpersonales (cuidado y preocupación por el otro), como profesionales (gestión y desarrollo de procesos de cambio). Velar por las relaciones interpersonales con los docentes es constatado entonces como una fuente de confianza importante, lo cual anima a su vez al profesorado implementar cambios y/o estrategias innovadoras. La apertura hacia los cambios es, sin dudas, también un indicador importante de los dos institutos de enseñanza madrileños.

Las dos directoras abordadas en esta investigación dan asimismo muestras de fomentar relaciones interpersonales respetuosas, cálidas y signadas por altos niveles de apoyo, tanto entre el equipo directivo y el cuerpo docente, como entre los propios docentes. Esta es sin dudas una de las principales fortalezas con las que cuentan ambos centros a

la hora de desarrollar estrategias propias de una CPA, en la que la confianza ejerce un rol trascendental a la hora de mediar entre los aspectos transaccionales del liderazgo (vinculados a las relaciones) y las dimensiones transformacionales (enfocado en los valores y el cambio) (Louis, 2007).

Los resultados de esta investigación confirman además que el contacto cercano y permanente con el personal docente y el seguimiento de su tarea diaria son dos capacidades de liderazgo vinculadas al desarrollo de una CPA aunque no en sí mismas suficientes (Bryk, Camburn y Louis, 1999). Es necesario también que exista una supervisión más atenta a los procesos de enseñanza dentro del aula y a la optimización de la calidad de la misma, así como también cierta presión por generar formatos o modalidades de trabajo colaborativo significativas y constantes (Harris, 2003a).

El papel de los líderes es clave también frente a la gestión de la oferta de formación en el centro. En este estudio se ratificó que en las instituciones de menor tamaño la persona encargada de gestionar dichos espacios suele ser el director o directora del centro, mientras que en las organizaciones más grandes los docentes de mayor experiencia también coordinan estos espacios de aprendizaje (Bolam et al., 2005). Esta distribución de responsabilidades obedece evidentemente a las dimensiones de los institutos y a la cantidad de actividades que cada uno emprende. Sin embargo, es probable que además exista una mayor voluntad hacia la descentralización de decisiones y tareas por parte de una directora que de otra.

8.1.3. Lo que falta: algunos tópicos pendientes

En la presente investigación se registraron muy pocas experiencias relacionadas a una de las dimensiones más importantes de la CPA: las visitas u observaciones entre pares con sus respectivas sesiones de devolución y/o retroalimentación para mejorar la enseñanza. Fueron pocos los ejemplos recogidos en relación a la apertura y desprivatización real sobre la práctica de enseñanza por parte del profesorado. Esto coincide, no obstante, con las elaboraciones efectuadas por Hord y Hirsh (2008). Las profesoras explicaban este fenómeno alegando que dichas experiencias requieren de niveles extremadamente elevados de confianza y respeto profesional, entre los profesores, así como también de mucha seguridad y autoestima personal. Por ello sugerían que esta suele ser la última dimensión a estimular al desarrollar una CPA.

En esa misma dirección, Katz y Earl (2010) hablan sobre el *trabajo conjunto que desafía el pensamiento y las prácticas* como una modalidad de colaboración que requiere que los participantes sean honestos, transparentes y estén bien predispuestos a examinar sus propias creencias y prácticas, a la vez que lidiar con la ambigüedad y estar preparados para desafiar a los colegas en un sentido constructivo. Si bien esta podría ser

una de explicación posible, podrían también alegarse otras causas vinculadas a fenómenos ya abordados previamente. Entre ellos, la falta de difusión de experiencias acotadas a un solo departamento (Bolam et al., 2005), o la falta de presión desde el equipo directivo (Bryk, Camburn y Louis, 1999).

Es de notar que en este trabajo se confirman también los resultados obtenidos por Hargreaves (2001) quien demostrara en aquel entonces que los profesores suelen ser muy reacios a desafiar a sus colegas en cuestiones éticas y profesionales que afectan directamente su práctica de enseñanza. En estos casos, los patrones de trabajo colaborativo se centraban mayormente en prácticas de coordinación, en la resolución de problemas y en el desarrollo de actividades generales. Probablemente, esto también pueda rotularse bajo lo que se conoce como “colaboración cómoda” (Fullan y Hargreaves, 1997), en la que los intercambios docentes no cuestionan ni critican la práctica de sus colegas con ánimos de mejora.

Por otra parte, la falta de un apoyo explícito y directo por parte de la administración en los esfuerzos por emprender procesos de mejora basados en la colaboración y en el aprendizaje, fue otro de los resultados que encuentra en este caso su correlato en la experiencia de investigación desarrollada en Inglaterra. Allí, Bolam y otros (2005) destacaban la poca implicación de los LEAs (*Local education authority*) y de la administración pública en los esfuerzos por desarrollar una CPA. Estos autores entienden que esto pueda ser a causa de la escasa difusión del concepto como tal entre políticos y profesionales del ámbito esencialmente escolar. En cualquier caso, la administración pública tampoco se presentó en estos casos como un aliado, asesor o asociación de apoyo frente a los esfuerzos de cambio de los centros.

En este sentido y retomando el rol de la administración pública frente al desarrollo de las CPA en el caso español, es importante efectuar una mención al modelo de formación en el centro para comprender algunos de los resultados obtenidos en el presente estudio. En los dos institutos los profesores participan, en mayor o menor medida, de Seminarios y Grupos de Trabajo dentro del propio centro tal como lo estipula la normativa de la Comunidad de Madrid. Pero, como bien advierte Elliot (1990), muchas veces estas instancias de formación en el lugar de trabajo son el reflejo de necesidades establecidas por el equipo directivo ligadas a cuestiones de índole gerencial o burocráticas, tal como se sucedió precisamente en el IES Las Alondras.

Es por ello que Elliot sugería que estas instancias estuviesen basadas en las situaciones y necesidades concretas de la propia escuela, y que no respondiesen a las características, requisitos u ofertas de la administración. Esta diferenciación entre adoptar la oferta de la administración y adaptarla fue algo también señalado en este trabajo como rasgo diferenciador entre los dos centros de cara a su desarrollo como potencial CPA.

También desde la perspectiva de la formación en el centro, el profesor Escudero (2008) advertía sobre los riesgos de caer en una excesiva idealización de lo que supone verdaderamente el trabajo colaborativo para el análisis compartido sobre la práctica. Aducía, en suma, que si los docentes suelen estar acostumbrados a utilizar el pensamiento intuitivo para reflexionar sobre su accionar diario, sin recurrir a marcos teóricos de referencia, no hay que creer que por el mero hecho de trabajar conjuntamente con otros pares este pensamiento se reemplace automáticamente por repertorios conceptuales más sustanciosos. De esta manera, señalaba la necesidad de articular instancias de trabajo “clínico” (mediante observaciones, análisis, valoraciones y comprensiones profundas de determinadas situaciones y recursos), para que este modelo de formación no termine funcionando como una rueda que gira sobre sí misma.

Esta perspectiva ilumina una de las facetas que se distinguió también en los dos institutos y que refiere a la falta de conversaciones profundas basadas en nuevas teorías o marcos conceptuales concretos en los espacios de trabajo y formación docente. Por lo general, en los grupos de trabajo y seminarios circulaban estrategias y recursos innovadores para implementar dentro del aula, pero a menudo estos intercambios carecían de un fundamento teórico sólido. Tal como afirmó una de las docentes entrevistadas, los profesores agradecen que en estos espacios “no haya teoría”, lo cual representa un problema importante a la luz de generar un verdadero cambio en las creencias y prácticas del profesorado.

8.2. RESULTADOS Y APORTES. ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?

En nuestro intento por comprender mejor cómo puede darse un proceso de desarrollo de una CPA en dos institutos de secundaria, hemos aprendido algunas lecciones muy valiosas. Dejando a un lado cualquier intento por establecer paralelismos forzados o generalizaciones universales, creemos que algunos de estas conclusiones bien pueden valer para muchos otros escenarios. A continuación resumiremos los descubrimientos más relevantes del presente estudio.

1. *La colaboración entre el profesorado puede adoptar distintos matices y estar al servicio de diferentes propósitos. La colaboración para el aprendizaje puede considerarse, desde esta perspectiva, la modalidad más significativa y potente para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.*

Hemos podido dilucidar, en las experiencias de estos dos institutos, varios ejemplos de trabajo colaborativo en los respectivos equipos docentes. La *coordinación* aparecía así como una de las prácticas más habituales y más asociadas al trabajo en equipo, pero que aparentaba tener un nivel de impacto poco sustancial en las creencias del profesorado,

sus valores, y sus prácticas de enseñanza. El *desarrollo conjunto* de actividades, materiales y proyectos de diferente índole también resultaba ser una experiencia común que podía aportar, en menor o mayor medida, algunos beneficios en términos de vinculaciones profesionales y aprendizajes docentes. La *resolución de problemas* de manera compartida ofrecía, por su lado, algunas aportaciones interesantes relacionadas a la cultura de trabajo en el centro.

La forma en la que se resuelven las situaciones problemáticas en una organización dice mucho sobre ésta: quiénes participan en esas decisiones, cuáles son las creencias que subyacen a la interpretación del conflicto y al diseño de posibles soluciones, cómo se aborda la implementación de estas resoluciones, etc. Senge (1990) reconocía en esta modalidad un gran potencial de aprendizaje para los miembros de una organización, en tanto la capacidad de resolución de una institución no solo refleja su nivel de adaptabilidad al entorno, sino que además genera un marco de discusión creativa cuyos frutos terminan incorporándose a la cultura de trabajo del centro.

No obstante a ello y desde nuestro propio marco conceptual, entendemos que aquellas prácticas colaborativas que están explícita y abiertamente enfocadas en maximizar los procesos de aprendizaje del profesorado son, probablemente, las que mejor ilustran la esencia de una verdadera CPA. A esta modalidad, aún de escasa presencia en los centros investigados, la hemos denominado *colaboración para el aprendizaje*, haciéndonos eco las voces de expertos en el tema (Bolam et al., 2005). Este concepto valdría para englobar aquellas instancias de trabajo colectivo definidos por una intención firme por promover procesos de apertura, reflexión y aprendizaje sobre la práctica docente para que ello enriquezca la experiencia escolar de los estudiantes.

2. *Los procesos de desprivatización de la práctica son graduales y conllevan prácticas de apertura de diferente matiz. Las solicitudes de ayuda entre el profesorado pueden servir como un punto de análisis interesante para consolidar dichos procesos.*

Al igual que lo habían definido un sinnúmero de investigaciones previas, aun persisten importantes resistencias por parte del profesorado a la hora de compartir abiertamente su práctica de enseñanza con los colegas. El hecho de que a los profesores les cueste sincerarse sobre los problemas que les aqueja dentro del aula y que les sea difícil compartir las vicisitudes de su trabajo desde sus propias limitaciones, genera intercambios y ayudas con un fuerte componente de descarga emocional pero que raras veces acaban por transformar sus creencias y sus prácticas de enseñanza.

La exploración minuciosa de las solicitudes de ayuda y las respuestas que suscitan permiten conocer el grado en que el docente está efectivamente dispuesto a

desprivatizar su práctica. La profundización en este punto resulta así un aporte interesante de cara a desarrollar procesos de mayor apertura entre colegas que deriven en una colaboración más estrecha y más arraigada a las necesidades de aprendizaje tanto de alumnos como profesores.

En esta dirección, conocer y reorientar los contenidos de las solicitudes de ayuda y los cauces en los que éstas se formalizan pueden resultar ser dos estrategias potentes frente al desarrollo de una CPA. La ayuda entre el profesorado se esgrime como un elemento clave que señala, por una parte, la naturaleza de la colaboración que se pide a los colegas y, por el otro, el potencial de aprendizaje que podría o no derivarse de las respuestas a ello.

3. *El proceso de desarrollo de una CPA puede verse obstaculizado o impedido por una serie de condiciones y/o factores que dificultan la colaboración, el aprendizaje y los procesos de desprivatización de la práctica docente.*

A lo largo del estudio y más allá de los diferentes estadios por los que cada instituto atravesaba, se han identificado algunos elementos que de alguna manera entorpecen el trabajo colaborativo, minimizan las posibilidades de aprendizaje docente o atentan contra la predisposición del profesorado a desprivatizar su práctica. Entre ellos, hemos podido registrar:

- *Las representaciones sobre la colaboración y el aprendizaje docente.* Al referirse a estos dos conceptos, se suele aludir a sentidos y significados superficiales, arraigados a la experiencia cotidiana e inmediata del día a día. No se los concibe como procesos complejos, que requieren ser formalizados mediante propuestas cuidadosamente planificadas de manera sistemática. Esto debilita, en cierto modo, al concepto de CPA puesto que lo vincula a prácticas ya existentes en los centros, a experiencias poco profundas, reduciendo y simplificando así sus sentidos teóricos y sus realizaciones prácticas.
- *Resistirse a asumir la responsabilidad individual y colectiva frente a los procesos de aprendizaje del alumnado.* Pensar al estudiante como principal responsable de sus dificultades cognitivas supone uno de los escollos más importantes en términos de desarrollo de una CPA. Si el profesor no reconoce aspectos u elementos a mejorar en su labor, difícilmente pueda contemplar la necesidad de un aprendizaje orientado a mejorar su práctica en este sentido.
- *La dificultad por desprivatizar los procesos de enseñanza.* La confianza y el apoyo entre el profesorado son, tal como se ha demostrado en numerosas investigaciones, dos condiciones básicas para el desarrollo de una CPA. Pero si dichas condiciones están soslayadas a diálogos de índole personal o a

comentarios de descarga que no aluden a los sucesos de aula, quedarán sujetas a fines que poco conducen a una mejora sustancial de los procesos de enseñanza. La voluntad del profesorado por abrir y compartir su práctica de clase se vuelve entonces fundamental a la hora de canalizar la colaboración y la ayuda entre docentes en pos de un cambio significativo.

4. *La CPA puede conceptualizarse como una escuela con una cultura de aprendizaje orientada a optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través del aprendizaje individual y colectivo de todos sus miembros.*

Hemos definido a una CPA como aquella institución educativa que dirige sus esfuerzos hacia la mejora de su capacidad de dar respuesta a las necesidades de su alumnado, por medio de una *cultura de aprendizaje* que inste a todos los miembros de la comunidad educativa a aprender constante y sistemáticamente para mejorar la calidad de su labor en sentido amplio. Se han puntualizado también las cualidades de dicho aprendizaje, procurando aportar así nuevos elementos a la conceptualización de una CPA.

En ese sentido, hemos establecido una serie de categorías propiamente ligadas a los procesos de aprendizaje del profesorado: el aprendizaje profesional, el aprendizaje orientado a la innovación, el aprendizaje colaborativo, y el aprendizaje para la mejora. Todos estos postulados se complementarían también con el asumir *responsabilidades compartidas sobre los aprendizajes* y la orientación de los procesos de *indagación para el aprendizaje*, dos fenómenos que conllevan actitudes y prácticas directamente ligadas a maximizar los aprendizajes de docentes y alumnos. A partir de todas estas conceptualizaciones explícitamente correlacionadas con las capacidades de aprendizaje de una institución, pretendemos adentrarnos en las profundidades del concepto, dotarlos de significados más arraigados a las prácticas escolares, ofreciendo a su vez un marco de actuación para convertirlos en estrategias de mejora concretas y precisas.

Más allá de los factores internos que dificultan el desarrollo de las CPA en las escuelas, habría que tener en cuenta también algunos obstáculos que trascienden las fronteras del ámbito esencialmente escolar. Desde esta perspectiva, habría que tener en cuenta, por ejemplo, cuál es la incidencia de la formación docente inicial en relación a la predisposición del profesorado a trabajar de forma colaborativa y a desprivatizar su práctica. ¿Es acaso una posición asumida individualmente, o es producto de una cultura de trabajo docente que se construye desde la propia formación? Sería interesante repensar estos primeros espacios de aprendizaje para el futuro enseñante, de cara a minimizar estas resistencias una vez insertos en los centros educativos.

Sería interesante conocer también cómo influye el nivel de centralización escolar, las reducciones de presupuesto y los recortes de personal en el ámbito educativo ante el

propósito de desarrollar escuelas en donde impere el aprendizaje colaborativo y el sentido de comunidad. No sería arriesgado vaticinar un futuro poco prometedor con las medidas adoptadas actualmente en el territorio español frente a las intenciones por afrontar seriamente procesos de cambio de esta naturaleza. El desmantelamiento de los sistemas de educación pública recrudece, en múltiples sentidos, las intenciones y las posibilidades reales de transformar las escuelas en esta dirección.

En primer lugar, reducir el número de profesores de un centro hasta sus mínimos no solo agota al cuerpo docente tanto física como mentalmente, sino que además limita las posibilidades de generar espacios para las reuniones de equipo. Agregar más horas lectivas al profesorado minimiza la cantidad de oportunidades reales para que el profesorado trabaje de forma colaborativa con sus colegas en horario escolar.

Además, el malestar hacia la administración pública desgasta y desmotiva al profesorado, fundamentalmente en torno al vaciamiento de recursos materiales y humanos que dificultan su trabajo diario. El jefe de estudios del IES Los Girasoles nos comentaba hace poco que ante los numerosos recortes que afectan a los centros de la Comunidad de Madrid, el profesorado se ve altamente desmotivado a la hora de, por ejemplo, quedarse voluntariamente después de clases a participar en seminarios o grupos de trabajo en el centro.

Por otra parte, las medidas que giran en torno a la obligatoriedad de ciertos contenidos o la manera en la que se implementan los exámenes estandarizados coartan, en alguna forma, la autonomía y la descentralización de decisiones que afectan la dinámica diaria de las escuelas. Los profesores adaptan sus currículos y métodos de enseñanza a las demandas de la evaluación externa y terminan "enseñando para el examen" (*teaching to the test*), en detenimiento de formas de trabajo más innovadoras.

Asumir el desarrollo de CPA implica entonces considerar también ciertos factores contextuales en los que la administración pública puede (y debe) incidir para facilitar estos procesos de mejora. De lo contrario, es probable que los centros que sí consigan ejercer profundas transformaciones en torno a este modelo lo logren, al igual que en estos dos casos, a base del trabajo voluntario, el sacrificio y el esfuerzo de un grupo admirable de docentes.

8.3. APLICANDO LO APRENDIDO: LOS APORTES DE LA CPA AL APRENDIZAJE DOCENTE Y AL DESARROLLO DE LAS ESCUELAS

El solo hecho de comprender algo más sobre la esencia y los procesos de desarrollo de una CPA abre un gran abanico de posibilidades de cara a mejorar la calidad de los centros escolares en múltiples sentidos. A partir de las lecciones aprendidas podrían

estipularse, por ejemplo, algunas recomendaciones específicas para repensar la formación docente, tanto inicial como permanente. A su vez podrían considerarse algunas pautas para el desarrollo de nuevas políticas públicas, sobre todo ante los intentos de reforma educativa como los que estamos evidenciando actualmente.

En cuanto a la formación inicial del profesorado y en función de lo que hemos analizado, sería bueno asumir algunas modificaciones en cuanto a los contenidos y metodologías de trabajo en los magisterios en orden a facilitar el desarrollo de CPA en las escuelas. En líneas generales, algunas de estas medidas deberían tender a:

- Impartir mayores conocimientos en relación a los procesos de cambio educativo y mejora escolar. Esto facilitaría el desarrollo de procesos de mejora de forma más sencilla y distribuida, promoviendo así la implementación de modelos como el de las CPA.
- Trabajar de forma explícita saberes y estrategias ligadas a la colaboración docente. Dar a conocer distintas formas de trabajo colegiado para que los futuros docentes lleguen a los centros con valores, discursos y hábitos que potencien el trabajo en equipo.
- Sembrar, en todos los espacios de la formación inicial, la idea de un docente investigador: deseoso por indagar sobre su trabajo diario, autónomo en sus decisiones pero a la vez dispuesto a compartir su práctica con los colegas.
- Abordar el concepto de CPA como un contenido explícito de la formación docente. Por un lado, el término abarca en sí mismo un sinfín de nociones e ideas que privilegian prácticas y valores tales como la colaboración, el sentido de comunidad, el apoyo, la confianza, el aprendizaje, etc. Pero su abordaje permitiría facilitar también su desarrollo desde un punto de vista procedimental y estratégico.
- Enseñar diferentes técnicas de indagación sobre la práctica. Sería altamente positivo que los profesores no solo perciban la relevancia de estos procedimientos, sino que además ostenten un manejo eficaz de los mismos, teniendo la oportunidad de ponerlos en práctica durante su formación.

Por otro lado y a sabiendas de que la formación en el centro es una de las modalidades que sirve como un marco idóneo para desarrollar el aprendizaje del profesorado en tanto puede potenciar los procesos de investigación aplicada con el fin de dar soluciones a situaciones problemáticas del centro (De Martín, 2006), la CPA ofrece algunas claves interesantes para repensar estos espacios (Escudero, 2009c). En ese sentido, la oferta vinculada a la formación del profesorado en el centro podría reconvertirse

significativamente, a partir de este modelo, si tuviera en consideración algunas de las siguientes premisas:

- Potenciar la toma de decisión del profesorado a la hora de solicitar o diseñar un curso de formación en el propio centro. Brindar herramientas y/o estrategias para que los docentes puedan elegir, sobre las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes o las propias carencias del centro, temáticas o contenidos acordes a las áreas de mejora de su escuela.
- Estimular el aprendizaje entre los propios profesionales de un centro educativo. Entre los múltiples beneficios que comporta la posibilidad de enseñar algo a otros colegas, esto permitiría (a) potenciar el liderazgo docente, (b) favorecer la confianza profesional a partir del reconocimiento y legitimación de los saberes de otros profesionales, (c) valorar los aportes de los colegas, y (d) aprender sobre estrategias o metodologías directamente ligada a las experiencias docentes arraigadas al propio centro.
- Utilizar estos espacios para difundir ejemplos y experiencias de innovación entre los profesores de un centro. Hay mucho para aprender de los docentes que comparten el día a día de una escuela, pero muy pocos momentos reales para hacerlo en la vorágine cotidiana que supone el calendario escolar.
- Diseñar instancias para motivar la reflexión, la autocrítica y la autoevaluación sobre el trabajo docente, motivando (y habituando) a los profesores a ser escuchados, comprendidos, apoyados y criticados constructivamente por los propios colegas.
- Promover redes de aprendizaje tanto dentro como fuera del propio centro. Estimular el intercambio y el trabajo colaborativo entre profesionales de distintas escuelas, en un marco en el que primen la predisposición hacia la mejora, la voluntad por aprender colaborativamente y la actitud favorable hacia la innovación.

Mientras que las ideas de la colaboración y el aprendizaje docente ponen entonces el acento en determinadas transformaciones que podrían llevarse a cabo a la hora de diseñar e implementar los espacios de formación docente en el centro, no debe olvidarse que en tanto modelo de desarrollo institucional, la CPA ofrece numerosos aportes a una escala mayor. La noción de una escuela que aprende permite asumir nuevos enfoques en materia de gestión escolar en un sentido más amplio.

Pensar en cómo cambiar las escuelas tanto desde un punto de vista organizativo como cultural exige, en primer lugar, ciertos compromisos por parte de los responsables de diseñar y administrar las políticas públicas dispensadas al campo educativo. En principio,

se deben asumir algunos lineamientos generales sobre el cambio y la mejora escolar para luego ahondar en aquellas acciones especialmente dirigidas al desarrollo de las CPA. Entre ellas, habría que considerar:

- El rotundo abandono de los discursos y estrategias que tienden a promover la competencia entre docentes y escuelas como línea directiva de mejora. La investigación ya he demostrado, y con creces, que los sistemas educativos en los que se prioriza la colaboración obtienen mejores resultados que aquellos en los que abunda la competitividad basada en una lógica de mercado (Hargreaves y Shirley, 2012; Sahlberg, 2010).
- La promoción de redes de aprendizaje entre los centros, de modo que se puedan potenciar los saberes y recursos de cada escuela, en pos de un bien mayor orientado a optimizar la calidad del sistema a gran escala.
- La conformación de equipos de trabajo integrados por asesores especialistas en estos temas y representantes (padres, docentes y directivos) de las escuelas. La colaboración para el aprendizaje y la mejora debe nacer “desde arriba”, y es precisamente la administración pública la que debe encargarse de gestionar estas redes de trabajo compartidas.
- La elaboración de sistemas de evaluación y rendición de cuentas internos para cada centro docente. Alentar a que cada escuela desarrolle sus propios instrumentos basados en una cultura de responsabilidad individual y colectiva sobre los aprendizajes tanto de alumnos como docentes.
- La flexibilización del horario escolar, dando a los equipos directivos la posibilidad de gestionar sus cronogramas de modo que se puedan contemplar más espacios de reunión docente dentro del horario lectivo. Permitir y alentar a que los centros puedan realizar ciertas modificaciones en los horarios para estimular la colaboración y el trabajo en equipo. Ello supone, entre otras cosas, no insistir en la reducción de los planteles docentes bajo el espectro de la crisis y sus respectivos recortes presupuestarios.
- La apuesta a nuevas y renovadas investigaciones sobre temas como éste, que tienden a presentar propuestas de mejora vinculadas a las realidades concretas de los centros, contemplando para ello las voces y experiencias de los propios implicados.

8.4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Uno de los principales aportes de la investigación cualitativa es que se puede definir, con cierta certeza, cuándo y por dónde empezar pero nunca se sabe cómo y dónde se termina. Y es precisamente en la intersección entre lo teóricamente previsto y lo empíricamente inesperado en donde radica la riqueza de un estudio de esta naturaleza. Los resultados obtenidos fueron producto de nuestra inmersión en el campo, pero difícil hubiera sido anticipar todo lo que iríamos a aprender durante el proceso de investigación que experimentamos a lo largo del estudio.

Realizar una investigación desde la óptica cualitativa exige asumir la incertidumbre y la flexibilidad como elementos inherentes que hacen a la naturaleza del proceso de recaudación y análisis de datos. Sabíamos por dónde empezar: cuáles eran las grandes interrogantes de nuestra tesis, las dimensiones a las que debíamos atender, las observaciones que queríamos pautar. Pero en el trayecto emergen nuevas preguntas, nuevas inquietudes y muchas hipótesis. A raíz de ello, cada instrumento, cada pauta de trabajo sufre adaptaciones incesantes que se van adecuando a las nuevas necesidades de indagación.

La investigación fue conformándose así en un entramado que conjugaba nuestras propias aspiraciones teóricas, con las riquezas que la experiencia empírica nos aportaba. Intentamos no perder de vista nuestro objetivo principal, pero no por ello descartamos ahondar en perspectivas inesperadas: el análisis de las ayudas entre el profesorado son ejemplo de ello.

A pesar de nuestra conformidad con el proceso de investigación y sus resultados, sabemos que el estudio presenta algunas limitaciones metodológicas que merecen ser mencionadas a modo de autocrítica, buscando inspirar así mejores diseños a futuro. Empezando por el hecho de que sólo hemos trabajado con dos centros, sabemos que nuestra investigación cuenta con una muestra de casos reducida. Hubiera sido interesante conocer tal vez otras experiencias, incluso hasta contrastar estas dos realidades con alguna diametralmente opuesta, para resaltar aun más sus particularidades. También podríamos haber buscado nuevos casos que satisfagan los criterios de selección, pero nuestras restricciones de horarios y tiempos fueron un impedimento importante en este sentido.

No obstante a ello, debemos reconocer que el hecho de haber explorado una muestra pequeña nos permitió adentrarnos en profundidad en las experiencias y realidades de estos dos institutos. Gracias al tiempo y dedicación que propiciamos a cada uno de ellos, establecimos vínculos de mucha confianza con sus miembros, participamos activamente

tanto de sus vivencias cotidianas como de las actividades y proyectos especiales, y así pudimos conocer, en definitiva, sus culturas bien de cerca.

En ese sentido es probable que el alto grado de empatía establecido con los principales informantes de la investigación haya sido una pieza fundamental en nuestro trabajo. No solo logramos alcanzar un importante nivel de confianza con ellos, sino que además aprendimos a mirar “a través de sus propias lentes”, generando así mucha identificación con los actores implicados. De hecho, nuestro vínculo con los centros fue lo suficientemente sólido como para habilitar una serie de encuentros posteriores a la entrega del informe final en donde pudimos explayarnos sobre el concepto y desarrollo de una CPA en sus respectivos institutos.

Asimismo, la posibilidad de adentrarnos en profundidad en las culturas de trabajo de cada centro nos permitió concentrarnos en los hechos y fenómenos con gran detenimiento. Gracias a ello, tuvimos la posibilidad de detenernos y explorar con detalle cada una de las dimensiones neurálgicas que hacen a la esencia de una CPA (colaboración, aprendizaje, ayuda), lo cual facilitó el análisis que nos llevó a desglosar y comprender con nitidez los verdaderos sentidos y alcances de cada una de ellas.

Debemos reconocer, sin embargo, que durante la investigación nos hemos cuestionado repetidas veces acerca de nuestra implicación como investigadores en cada uno de los centros en función del vínculo que establecimos con sus miembros. EL IES Los Girasoles se mostró siempre mucho más abierto a integrarnos en la vida del centro, a permanecer en él todo el tiempo que deseásemos y parecía menos reticente a que conversáramos con diferentes miembros de la comunidad escolar. Todo ello, sumado al hecho de que el centro mostraba muchos indicadores de estar en una fase de desarrollo más avanzada desde la perspectiva de una CPA, nos hizo cuestionarnos acerca de cómo podía estar incidiendo nuestra propia (y diferenciada) implicación en el análisis comparativo de los dos casos.

Fue por ello que tuvimos especial cuidado a la hora de analizar los datos y establecer juicios de valor frente al análisis comparado que supone un estudio de casos múltiple. Buscamos ser rigurosos y atenernos a la información obtenida, así como también estuvimos muy atentos las circunstancias de cada centro para no descontextualizar en ningún momento los datos obtenidos. Una forma de validar nuestra mirada consistió en la redacción y presentación de informes a cada instituto. Ambos fueron bien recibidos no solo porque los actores se reconocieron en las descripciones entregadas, sino porque además mostraron un gran interés por conocer y aprender más sobre el desarrollo de las CPA en las escuelas.

En relación al tiempo que transcurrimos en cada uno de los centros estamos satisfechos con los plazos que abordamos en tanto pudimos recabar toda la información necesaria. Decidimos apartarnos, en cada caso, cuando constatamos que los datos que íbamos obteniendo comenzaban a repetirse y ya no arrojaban nuevas informaciones. Sin embargo, nos quedó pendiente la posibilidad de entrevistar a otros miembros de la comunidad escolar. En particular, echamos en falta las voces de padres y madres. Aunque hay que reconocer que, curiosamente, en los dos centros nos encontramos con ciertas resistencias a la hora de concertar estos encuentros, lo cierto es que podríamos haber insistido más en ello.

Algo similar ocurrió con los inspectores. Deseábamos conocer sus percepciones acerca de cada centro y su injerencia en sus respectivos procesos de cambio, pero ambas citas fueron imposibles de concretar. De todos modos decidimos no insistir en ello para no debilitar el buen vínculo con nuestros principales contactos y porque además, a los fines de la presente tesis, entendimos que no resultaban informantes clave en ese sentido.

Al igual que en otras investigaciones previas, queda aun también pendiente un aspecto que es comúnmente ignorado en este tipo de estudios: la voz del alumnado en los procesos de desarrollo de una CPA. Si bien la opinión de los estudiantes fue tomada en cuenta a través de grupos de discusión y entrevistas individuales, su incidencia en la constitución de un modelo de estas características merece mayor atención.

Por otra parte y a la luz de investigaciones previas, podríamos también haber incluido algún tipo de cuestionario para conocer las impresiones del profesorado sobre aspectos tales como (a) las condiciones de desarrollo de una CPA, (b) la cultura del centro, y/o (c) las creencias o supuestos sobre los conceptos de aprendizaje y colaboración docente. Asimismo, se podría haber utilizado un instrumento de estas características para conocer las voces de otros agentes no entrevistados, como por ejemplo las familias o el alumnado de cada centro. Sin embargo, conforme avanzaba la investigación, optamos por no incluirlo para salvaguardar el rigor metodológico y conformar así una investigación puramente cualitativa.

De todos modos cabe aclarar que ante esa disyuntiva decidimos cubrir todas esas dimensiones por medio de entrevistas en profundidad con aquellos profesores que podrían no sentirse representados por las tendencias mayoritarias en cada escuela. La prolongada permanencia en los institutos nos permitió identificar, con bastante detalle, quienes eran los profesores que personificaban valores o creencias contrarias al espíritu general de cada centro. Desarrollamos algunas entrevistas con quienes nos aceptaron la solicitud, pero en ningún caso arrojaron datos especialmente relevantes que pudieran incidir en los resultados del estudio.

Debemos reconocer que otra de las posibles limitantes de este trabajo radica en los posibles cambios que sufrirán cada uno de los centros investigados en un futuro y que, en cierto modo, podrían generar importantes transformaciones de cara al desarrollo de sus CPA. A pesar de que hemos trabajado con equipos (de directivos y profesores) relativamente estables, cualquier cambio en la dirección podría ocasionar, por ejemplo, una variación significativa en el proceso de cambio que están atravesando.

Por otra parte, nos hemos enterado recientemente que el IES Las Alondras recibirá en el nuevo curso una cantidad importante de alumnos por el cierre de un instituto aledaño. Esto implicará una serie de transformaciones tanto estructurales como culturales: en principio ya no podrían considerarse un “centro pequeño y familiar”, sumado a todos los cambios que sufrirá la dinámica de funcionamiento interno del instituto.

Aun así, consideramos que nuestros resultados son el reflejo de un profundo trabajo de análisis que aporta algunas pautas interesantes para el potencial desarrollo de este modelo en el ámbito escolar. Sin ánimos por establecer estrategias generalizables a modo de receta eficaz, creemos que este trabajo es un humilde pero significativo paso hacia la consecución de culturas escolares signadas por la colaboración y el aprendizaje docente.

8.5. MIRANDO HACIA ADELANTE: FUTURAS INVESTIGACIONES

Quedan todavía muchas cosas por aprender sobre las características, el desarrollo y el impacto de las CPA en tanto modelo para repensar las escuelas. Sobre la base de lo realizado en el presente trabajo pero retomando también algunas de las experiencias previas en este tema, podrían rescatarse algunas posibles líneas de investigación que permitirían ampliar y enriquecer los conocimientos sobre la CPA en el futuro.

Tal como lo explicitamos en el apartado anterior, en este trabajo quedó pendiente analizar con mayor profundidad el papel de los estudiantes y sus familias en el desarrollo de este proceso. Sería interesante conocer hasta qué punto incide la participación de toda la comunidad escolar en una reconversión cultural como la que supone una CPA: ¿Cómo podría afectar la participación de las familias en el desarrollo de una CPA? ¿De qué manera podría implicarse a las mismas como miembros activos en el proceso de aprendizaje organizacional? Sería interesante conocer también a través de qué canales podría favorecerse la participación del alumnado para posibilitar procesos de cambio que supongan mayores niveles de colaboración y aprendizaje docente (Fielding, 2001; Rudduck, Day y Wallace, 2003).

Otra alternativa posible para continuar aprendiendo sobre este tema sería a través del diseño y uso de cuestionarios que estuvieran dirigidos a conocer las percepciones del

profesorado en relación a la CPA. De hecho, sería interesante conocer las percepciones de diferentes profesores en otros centros para comparar las creencias e ideas subyacentes de uno y otro colectivo.

En esta misma dirección sería interesante además conocer el papel que actualmente juega (o que podría eventualmente desempeñar) la inspección escolar ante un proceso de transformación de estas características. No estaría de más saber con certeza, por ejemplo, qué es lo que saben actualmente los inspectores sobre las CPA, cuáles son sus opiniones y percepciones al respecto, y cuáles serían sus posibles injerencias para desarrollar este modelo en las instituciones educativas a las que asesoran.

Por otra parte, hay que reconocer que la mayor parte de las investigaciones sobre las CPA están en mayor parte abocadas al ámbito de educación secundaria. Esto cobra especial sentido si recordamos que, tal como lo explica el profesor Escudero (2009a), los institutos de educación secundaria suelen ser contextos de trabajo docente especialmente complejos, en los cuales convergen una población estudiantil ampliamente heterogénea con diversos programas para el alumnado con dificultades, sumado a la diversidad de titulaciones que hacen a la variedad de perfiles profesionales dentro de un mismo claustro. Hablar de una CPA en estos escenarios parece entonces una alternativa acertada ante los desafíos propios del nivel.

Sin embargo, no habría por ello que descartar la posibilidad de explorar CPA ya conformadas o en proceso, en el ámbito primario. Quedaría entonces pendiente una línea de investigación que pretenda describir, conocer y comprender los procesos de desarrollo de una CPA en una escuela infantil y/o primaria para poder aprender también a partir de esas experiencias.

Retomando las complejidades y vicisitudes del nivel secundario, el enfoque derivado del planteamiento de las CPA podría bien servir también para analizar y comprender mejor las subculturas que se generan en el marco de cada departamento de los IES tanto desde un punto de vista organizativo-administrativo como desde el ámbito de la enseñanza. Coincidimos con la profesora María Teresa González (2004, 2005) quien insistía en la necesidad de buscar diversas vías de investigación para arrojar nuevos datos en relación al grado de incidencia de los departamentos en las creencias y prácticas de trabajo del profesorado.

Al igual que lo resaltaron también otros investigadores, queda aún mucho por indagar en relación al impacto de una CPA en la mejora de los procesos y resultados de aprendizaje del alumnado. Se requieren para ello de futuras investigaciones longitudinales que tengan por objeto hacer un seguimiento de los progresos de los

estudiantes cuyos profesores estén activamente implicados en la dinámica de una CPA consolidada.

Se podría averiguar también, quizás desde una perspectiva más psicológica, cuáles son los factores psíquicos y emocionales que propician u obstaculizan los pedidos de ayuda o la capacidad de los profesores por desprivatizar la práctica. ¿Qué hace que ciertas personas estén mejor predispuestas a compartir sus dificultades mientras que otras se niegan a mostrar sus limitaciones? Si la resistencia a la colaboración (y su contraparte) pudieran ser de alguna manera comprendidas, tal vez estas explicaciones podrían posteriormente utilizarse para justamente revertir esta situación inicial que entorpece los esfuerzos de desarrollo de una CPA.

Desde una perspectiva a mayor escala, se podía plantear asimismo un estudio cuantitativo amplio para determinar en un determinado contexto cuáles son las condiciones previas para el desarrollo de una CPA más desarrolladas y cuales menos. Es decir, poder delimitar los rasgos culturales más destacados a favor de este modelo y determinar cuáles son los factores y las condiciones que aún quedan por desarrollar a la hora de promover una CPA a nivel de sistema.

8.6. A MODO DE CIERRE

Comenzamos la tesis alegando que hoy nos enfrentamos ante una realidad que constantemente dinamita nuestra capacidad de creer en la transformación favorable de las instituciones públicas, entre ellas, la escuela. En los albores de una crisis de índole económica, que encuentra también su fuerte correlato en los ámbitos políticos y sociales, afrontamos tal vez uno de los mayores desafíos en materia de cambio educativo: ¿cómo conducir procesos y estrategias de mejora que no solo induzcan una optimización significativa en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sino que además revaloricen y dignifiquen el trabajo docente, en entornos en los que primen el aprendizaje, el apoyo, y la ayuda permanente? ¿Cómo recuperar la confianza en nuestras escuelas?

A nuestro criterio, dar a conocer la naturaleza de una CPA y su proceso de desarrollo permite brindar un mensaje optimista y esperanzador a los esfuerzos y voluntades de quienes, silenciosa y anónimamente, luchan día a día para construir mejores escuelas. Aun sin saberlo, es posible que actualmente existan muchos profesionales bien encaminados hacia este modelo en distintos puntos del territorio español. Nuestra intención es acompañarles en este proceso, dotándoles de nuevas reflexiones a la luz de los datos obtenidos y en torno a un marco teórico en el propio idioma.

Pensar a los centros educativos como comunidades profesionales de aprendizaje nos obliga a contemplar varias transformaciones de forma simultánea. Nos invita a ejercer, por lo pronto, un cambio en la manera en la que concebimos la escuela tradicional: pasar de la opinión a la evidencia, del individualismo a la colaboración, de la competencia a la ayuda y de la presión asfixiante al apoyo sostenido. Nos invita, asimismo, a considerar nuevas prácticas en las formas de aprender entre y a partir de los colegas, y a seguir apostando por un liderazgo distribuido que aliente las responsabilidades compartidas ante todos los miembros de la comunidad escolar.

En ese sentido, Andy Hargreaves (2004) solía decir que una CPA es un “ethos” que incide en cada uno de los aspectos y dimensiones de una escuela. Cuando una escuela se transforma en una CPA, decía, *“todo luce diferente: cambia todo y a todos”* (Hargreaves, 2004, p. 48).

Sin embargo y ante la numerosa cantidad de propuestas que en los últimos años han aflorado a modo de estrategias de innovación o alternativas de mejora, es importante salvaguardar las distancias de estas proposiciones con el auge de la CPA. Para evitar caer en malinterpretaciones simplificadas del término que deriven en aplicaciones superficiales en la práctica, resulta fundamental comprender que el desarrollo de una CPA no consiste simplemente en implementar una sumatoria de estrategias vinculadas a la colaboración y al aprendizaje docente, sino que supone un largo y dificultoso viaje que permea las creencias, los valores y las prácticas de todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar.

Estos esfuerzos supondrán grandes cambios y enormes sacrificios por parte de quienes están cómodamente habituados a asistir al centro para exclusivamente dictar su asignatura y calificar a los estudiantes. La CPA amenaza también la pasividad de los inspectores, muchas veces más preocupados con el cumplimiento de la normativa que con la asesoría para la mejora. Pensar en este modelo presiona también a los equipos directivos a privilegiar formas de trabajo conjuntas, alentando a la participación del profesorado y, por consiguiente, a ejercer formas de supervisión y seguimiento más flexibles y dinámicos.

Pero seguramente todo esfuerzo y espera valdrá la pena. El proceso de desarrollo de una CPA, cuyo objetivo final pueda sonar tal vez excesiva y utópicamente ambicioso, consiste de por sí en un paso importante en materia de mejora escolar. Intentarlo ya supone un sinfín de beneficios para toda la comunidad educativa. Es cuestión de seguir creyendo que con un poco de apoyo, ayuda y colaboración para el aprendizaje, la mejora de nuestras escuelas será, efectivamente, una misión posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz, I., Puig, M. y Lafon, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 275-292). Madrid: La Muralla.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), pp. 1- 11.
- Angelides, P. y Ainscow, M. (2000). Making Sense of the Role of Culture in School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), pp. 145–163. DOI: 10.1076/0924-3453(200006)11:2;1-Q;FT145
- Annenberg Institute for School Reform (AISR). (s.d.). *Professional learning communities: Professional development strategies that improve instruction*. Providence, RI: Author.
- Báez de la Fe, B. (1994). El Movimiento de Escuelas Eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(2), pp. 93-116.
- Barth, R. (1999). *The teacher leader*. Providence, RI: The Rhode Island Foundation.
- Barth, R. (2001). *Learning by heart*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), pp. 7-36.
- Bascia, N. y Hargreaves, A. (Eds.). (2000). *The sharpe edge of educational change. Teaching, leading and the realities of reform*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Berman, P. y McLaughlin, M. (1977). *Federal programs supporting change. Factors affecting implementation and continuation*. Santa Mónica: Rand.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. y Wallace, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Bristol: University of Bristol.
- Bolam, R., Stoll, L. y Greenwood, A. (2007). The involvement of school support staff in professional learning communities. En L. Stoll y K. Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas* (pp. 17-29). Open University Press: Maidenhead.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), pp. 79-106.
- Boyd, V. y Hord, S. (1994, abril). Principals and the New Paradigm: Schools as Learning Communities. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Nueva Orleans.
- Bryk, A.S. y Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Bryk, A.S., Camburn E. y Louis, K. (1999). Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, pp. 751-781. DOI: 10.1177/0013161X99355004
- Chapman, C. y Allen, T. (2005). *Partnerships for improvement: The specialist schools achievement programme*. Coventry, UK: University of Warwick.
- Center for Research on the Context of Teaching, Stanford University. (2002). *Bay Area School Reform Collaborative: Phase one (1996-2001) evaluation*. Recuperado de: <http://www.stanford.edu/group/suse-crc/cgi-in/drupal/sites/default/files/BASRC-Phase1.pdf>
- Chubbuck, S. (2010). Individual and Structural Orientations in Socially Just Teaching: Conceptualization, Implementation, and Collaborative Effort. *Journal of Teacher Education*, 61, pp. 197- 212. DOI: 10.1177/0022487109359777
- Cochran-Smith, M. (1999). Learning to teach for social justice. En G. Griffin (Ed.), *The education of teachers: Ninety-eighth yearbook of the national society for the study of education* (pp. 114-144). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Cochran-Smith, M. (2004). Defining the outcomes of teacher education: what's social justice got to do with it? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(3), pp. 193-212. DOI: 10.1080/1359866042000295370
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward A Theory Of Teacher Education For Social Justice. En M. Fullan, A. Hargreaves, D. Hopkins y A. Lieberman (Eds), *The International*

- Handbook of Educational Change* (2nd edition) (pp. 445-468). New York: Springer Publishing.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Liberman y L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-79). Barcelona: Octaedro.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Collinson, V. y Cook, T. (2007). *Organizational learning: improving learning, teaching and leading in school systems*. Londres: Sage.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Technics and procedures for developing grounded theory*. Londres: Sage Publications.
- Creemers, B. P. M. y Reezigt, J. (1996). School Level Conditions Affecting the Effectiveness of Instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), pp. 197-228. DOI: 10.1080/0924345960070301
- Crowther, F., Kaagen, S. S., Ferguson, M. y Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender*. Barcelona: Ariel.
- Darling-Hammond, L., French, J. y García-Lopez, S. P. (2002). *Learning to Teach for Social Justice*. Nueva York: Teachers College Press.
- Datnow, A., Park, V. y Wohlstetter, P. (2007). *Achieving with Data: How high-performing school systems use data to improve instruction for elementary students*. Los Angeles: USC Center on Educational Governance.
- De Martín, E. (2005). La formació permanent del pofessorat centrada en institucions d'educació secundària. *Educar*, 36, pp. 97-106.
- Dewey, J. (1938). *Logic: the theory of inquiry*. Nueva York: Henry Holt.
- Díez Gutiérrez, E. J. (1999). *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización*. Barcelona: Oikus-tau.
- DuFour, R. (2004). What is a 'professional learning community'? *Educational Leadership*, 61(8), pp. 6-11.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. y Many, Th. (2010). *Learning by doing. A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Dunne, F., Nave, B. y Lewis, A. (2000). Critical friends groups: Teachers helping teachers to improve student learning. *Phi Delta Kappan International Research Bulletin (CEDR)*, 28, pp. 9-12. Recuperado de: www.pdkintl.org/edres/resbul28.htm
- Earl, L. y Fullan, M. (2003). Using Data in Leadership for Learning. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), pp. 383-394. DOI: 10.1080/0305764032000122023

- Earl, L. y Katz, S. (2006). *Leading in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos: ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Eisner, E. y Peshkin, A. (1990). *Qualitative inquiry in education: the continuing debate*. Nueva York: Teachers College Press.
- Elliot, J. (1983). *Teacher evaluation and teaching as a moral science*. Cambridge: Cambridge Institute of Education.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Filadelfia: Open University Press.
- Elmore, R. (1990). *Restructuring schools*. Oakland, CA: Jossey-Bass.
- Elmore, R. (2006). *School reform from the inside out: Policy, practice and performance-based accountability*. Washington, DC: NGA Center for Best Practices.
- Erskine-Cullen, E. (1995). School-University Partnerships as Change Agents: One Success Story. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(3), pp. 192-204. DOI: 10.1080/0924345950060302
- Escudero Muñoz, J.M. (2008). Para seguir pensando la formación en centros. *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 1, pp. 33-54. Recuperado de: http://revista.cepjaen.es/numero_01/pdf/articulo_02.pdf
- Escudero Muñoz, J.M. (2009a). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, pp. 79-103.
- Escudero Muñoz, J.M. (2009b). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la Educación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 10, pp. 7-31.
- Escudero Muñoz, J.M. (2009c). Formación en centros y comunidades docentes de aprendizaje: teoría y práctica. En M. de Puellas Benítez (Coord.), *Profesión y vocación docente* (pp. 89-118). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Farrell, J. (1999). Changing conceptions of equality of education: forty years of comparative evidence. En R. Arnove y C.A. Torres (Eds.), *Comparative Education. The dialectic of the global and the local* (pp. 149-178). Londres: Rowman & Littlefield.
- Fielding, M. (1999). Radical collegiality: Affirming teaching as an inclusive professional practice. *Australian Educational Researcher*, 26 (2), pp. 1-34. DOI: 10.1007/BF03219692
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2(2), pp. 123 -141.

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freeman, D. (1999). *Towards a descriptive theory of teacher learning and change*. Brattleboro, VT: Center for Teacher Education, Training and Research, School for International Training.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depths of educational reform*. Londres: The Falmer Press.
- Fullan, M. (2002a). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002b). Principals as Leaders in a Culture of Change. *Educational Leadership*, Edición Especial, Mayo 2002.
- Fullan, M. (2002c). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1–2), pp. 1-14.
- Fullan, M. (2005). Professional learning communities, Writ large. En R. Dufour, R. Eaker y R. DuFour (Eds.), *On common ground: The power of professional learning communities* (pp. 209-223). Bloomington, IN: National Education Service.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10(2–3), pp. 101–113. DOI: 10.1007/s10833-009-9108-z
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Morón (Sevilla): M.C.E.P.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, pp. 31-85.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- González González, M.T. (2004). Los institutos de educación secundaria y los departamentos didácticos. *Revista de Educación*, 333, pp. 319-344.
- González González, M. T. (2005). Departamentos de secundaria y desarrollo profesional. En M. Fernández Enguita, y M. Gutiérrez Sastre (Coords.), *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario* (pp. 229-254). Tres Cantos, Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- González González, M.T. y Escudero Muñoz, J.M. (1987). *Innovación educativa: teoría y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Gordon, S. (Ed.). (2008). *Collaborative action research. Developing professional learning communities*. Nueva York: Teachers College Press.
- Gray, J., Reynolds, D., Fitz Gibbon, C. y Jesson, D. (Eds.). (1996). *Merging traditions: the future of research on school effectiveness and school improvement*. Londres: Cassell.

- Grossman, P., Wineburg, S. y Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103(6), pp. 942-1012. DOI: 10.1111/0161-4681.00140
- Halverson, R. (2007). How leaders use artifacts to structure professional community. En L. Stoll y K. Sheashore Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas* (pp. 93-105). Columbus, OH: Open University Press.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2000a). Professionals and parents: A social movement for Educational Change? En N. Bascia y A. Hargreaves (Eds.), *The sharpe edge of educational change. Teaching, leading and the realities of reform* (pp. 217–235). Londres: Routledge Falmer.
- Hargreaves, A. (2000b). Editor-in-chief's introduction representing educational change. *Journal of Educational Change*, 1(1), pp 1–3.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35(5), pp. 503–527. DOI: 10.1016/S0883-0355(02)00006-X
- Hargreaves, A. (2003a). Professional Learning Communities and performance training sects. The emerging apartheid of school improvement. En A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves y C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 180–195). Londres: Routledge/Falmer.
- Hargreaves, A. (Comp.). (2003b). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Madrid: Amorrortu.
- Hargreaves, A. (2004). Broader purpose calls for higher understanding: An interview with Andy Hargreaves. *Journal of Staff Development*, 25(2), pp. 46-50. Recuperado de: <http://learningforward.org/default.aspx>
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. En L. Stoll y K. Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas* (pp.181-195). Nueva York: Open University Press.
- Hargreaves, A. (2009). A decade of educational change and a defining moment of opportunity—an introduction. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), pp. 89–100. DOI: 10.1007/s10833-009-9103-4
- Hargreaves, A. y Fink. D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, pp. 43-58.
- Hargreaves, A. y Giles, C. (2003). The knowledge society school: An endangered entity. En A. Hargreaves (Ed.), *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity* (pp. 98-124). Nueva York: Teachers College Press.

- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (2005) Introduction. En D. Hopkins (Ed.), *The practice and theory of school improvement. International Handbook of Educational Change* (pp. 7-11). Dordrecht: Springer.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2009). *The fourth way: the inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *The Global Fourth Way. The Quest for Educational Excellent*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hargreaves, D. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 6(1), pp. 23-46. DOI: 10.1080/0924345950060102
- Harris, A. (2003a). Introduction. En A. Harris, C. Day, D. Hopkins y M. Hadfield, A. Hargreaves y C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement* (pp. vii-xi). Londres: Routledge.
- Harris, A. (2003b). The changing context of leadership. Research, theory and practice. En Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. y Chapman, C. (2003). *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 9-25). Londres: Routledge.
- Harris, A. (2003c). Teacher leadership and school improvement. En Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. y Chapman, C. (2003). *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 72-83). Londres: Routledge.
- Harris, A. y Chrispeels, J. (Ed.). (2006). *Improving schools and educational systems. International perspectives*. Londres: Routledge.
- Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. y Chapman, C. (Eds.). (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. Londres: Routledge.
- Harris, A. y Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Filadelfia: Open University Press.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. y Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), pp. 337-347. DOI: 10.1007/s10833-007-9048-4
- Harris, A. y Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Hennink, M. (2007). *International Focus Group Research: A Handbook for the Health and Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hipp, K. y Huffman, J. (2007). Using assessment tools as frames for dialogue to create and sustain professional learning communities. En L. Stoll y K. Sheasore Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas* (pp. 119-131). Columbus, OH: Open University Press.
- Hopkins, D. (1994, octubre). *Towards a Theory for School Improvement*. Paper presented to the ESRC Seminar Series on School Effectiveness and School Improvement, Newcastle University.

- Hopkins, D. (1995). Towards effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(3), pp. 265-274. DOI: 10.1080/0924345950060306.
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory for school improvement. En J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz Gibbon, D. Jesson (Eds.), *Merging traditions: the future of research on school effectiveness and school improvement* (pp. 30-50). Londres: Cassell.
- Hopkins, D. (2002). *Improving the quality of education for all*. Londres: David Fulton Publishers.
- Hopkins, D. (2003a). Instructional Leadership and school improvement. En Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. y Chapman, C. (2003). *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 55-73). Londres: Routledge.
- Hopkins, D. (2003b). Understanding Networks for Innovation in Policy and Practice. En *Schooling of Tomorrow, Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and Systems*, OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), Paris.
- Hopkins, D. (2005). Introduction: Tensions in and Prospects for School Improvement. En D. Hopkins (Ed.), *The practice and theory of school improvement. International Handbook of Educational Change* (pp. 1-21) Dordrecht: Springer.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a Great School. Realizing the potential of system leadership*. Maidenhead-Berkshire: Open University Press.
- Hopkins, D. (2010). *A Teacher's guide to Classroom Research*. Maidenhead: Open University Press.
- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. Londres: Cassell.
- Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij (Eds.), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 71-101). Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Hopkins, D. y Reynolds, D. (2001). The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, 27(4), pp. 459-475. DOI: 10.1080/01411920120071461
- Hopkins, D. y West, M. (1994). Teacher development and school improvement: An Account of the Improving the Quality of Education for All (IQEA) Project. En D. Walling (Ed.), *Teachers as leaders. Perspectives on the Professional Development of Teachers* (pp. 222-249). Indiana: Phi Delta Kappa.
- House, E.R. (1979). Technology versus craft. A ten year perspective on innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 11(1), pp. 1-15. DOI: 10.1080/0022027790110101
- Hord, S. (1994). Schools as Learning Communities. *Issues...about change*, 4(1), pp. 1-8.

- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. (Ed.). (2004a). *Learning together, leading together: changing schools through professional learning communities*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hord, S. (2004b). Professional Learning Communities: an overview. En S. Hord (Ed.), *Learning together, leading together: changing schools through professional learning communities* (pp. 5-14). Nueva York: Teachers College Press.
- Hord, S. y Hirsh, S. (2008) Making the promise a reality. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.), *Sustaining Professional Learning Communities* (pp. 23-40). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Huffman, J. y Hipp, K. (2003). *Reculturing Schools as Professional Learning Communities*. Lanham: ScarecrowEducation.
- Jackson, D. (2003) Foreword. En A. Harris y L. Lambert (Eds.), *Building Leadership Capacity for School Improvement* (pp. 10-28). Filadelfia: Open University Press.
- Jackson, D. y Temperley, J. (2007). From Professional Learning Community to Networked Learning Community. En L. Stoll y K. Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas* (pp. 45-62). Columbus, OH: Open University Press.
- Johnston, J. S. (2009). *Deweyan Inquiry. From education theory to practice*. Nueva York: State University of New York Press.
- Katz, S. y Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), pp. 27-51 DOI: 10.1080/09243450903569718
- Kemmis, S. (1983). Action Reserch. En T. Husen y T. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education: Research and Studies* (pp.42-48). Oxford: Pergamon.
- Krichesky G.J. y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), pp. 65-83.
- Kruse, S. D., Louis, K. S. y Bryk, A. S. (1995). An emerging framework for analyzing school-based professional community. In Louis, K. S. y Kruse, S. D. (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives from urban schools* (pp. 26-40). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, VI: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- Lave, J. (1984). *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Lave, J. (1996). Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture & Activity*, 3(3), pp. 149-164. DOI: 10.1207/s15327884mca0303_2
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, V.E. y Smith, J.B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education*, 104(2), pp. 103-147. DOI: 10.1086/444122
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning* (Research Report 800). Londres: Department for Education and Skills, DfES.. Recuperado de: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (1999). The effects of transformational leadership in organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Education Administration*, 38(2), pp. 112-128. DOI: 10.1108/09578230010320064
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. En K. Riley y K. S. Louis (Eds.), *Leadership for change and school reform. International perspectives* (pp. 50-66). Londres: Routledge Falmer.
- Leithwood, K. y Louis, K.S. (Eds.). (1998). *Organizational learning in schools*. Lisse (Holanda): Swets y Zeitlinger.
- Levin, H. (1993). Learning from accelerated schools. En J.H. Block, S.T. Everson y T.R. Guskey (Eds.), *School improvement programs* (pp. 267-288). Nueva York: Scholastic Books.
- Lewin, K. (1946). Action-research into minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, pp. 34-46.
- Lieberman, A. y Grolnick, M. (1996). Networks and reform in American education. *Teachers College Record*, 98(1), pp. 7-45.
- Lieberman, A. y McLaughlin, M. (1992). Networks for educational change: powerful and problematic. *Phi Delta Kappan*, 73(9), pp. 673-677.
- Lieberman, A. y Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Lieberman, A. y Miller, L. (2007). What research says about teacher leadership. En R. Ackerman y S. Mackenzie (Eds.), *Uncovering teacher leadership: essays and voices from the field* (pp. 37-50). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), pp. 509- 535.
- Little, J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), pp. 917- 946. DOI: 10.1016/S0742-051X(02)00052-5,

- Little, J. (2003). El desarrollo profesional para la reforma escolar. En A. Liberman y L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 41-64). Barcelona: Octaedro.
- Little, J. (2005). Nodes and nets: Investigating resources for professional learning in schools and networks. Paper no publicado, National College for School Leadership, Nottingham, Inglaterra. Recuperado de: <http://resources.curriculum.org/secretariat/files/Jan30NodesNets.pdf>
- Little, J. y Horn, I. (2007). 'Normalizing' problems of practice: converting routine conversation into a resource for learning in professional communities. En L. Stoll y K. S. Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas* (pp. 79-92). Columbus, OH: Open University Press.
- Little, J. y McLaughlin, M. (Ed.). (1993). *Teacher's work: individuals, colleagues and contexts*. Nueva York: Teachers College Press.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Louis, K.S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16, pp. 477-487.
- Louis, K.S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8(1), pp. 1-24. DOI 10.1007/s10833-006-9015-5.
- Louis, K.S. (2008). Creating and sustaining professional communities. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.), *Sustaining Professional Learning Communities* (pp. 41-58). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Louis, K.S. y Kruse, S. (Ed.). (1995a). *Professionalism and Community: perspectives on reforming urban schools*. Newbery Park, CA: Corwin Press.
- Louis, K.S. y Kruse, S. (1995b). Developing professional community in new and restructuring urban schools. En K.S. Louis y S. Kruse (Eds.), *Professionalism and Community: perspectives on reforming urban schools* (pp. 228 - 250). Newbery Park, CA: Corwin Press.
- Louis, K.S., Kruse, S. y Byrk, A. (1995). Professionalism and community: what is it and why is it important in urban schools? En K. S. Louis y S. Kruse (Eds.), *Professionalism and Community: perspectives on reforming urban schools* (pp. 4 - 26). Newbery Park, CA: Corwin Press.
- Louis, K.S. y Marks, H. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), pp. 532-575. DOI: 10.1086/444197
- Louis, K., Marks, H. y Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Journal of Education*, 104(2), pp. 103-147. DOI: 10.2307/1163415

- MacBeath, J. y Townsend, T. (Eds.). (2011). *International Handbook of Leadership for Learning*. Londres: Springer.
- Martín, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, pp. 103-117.
- Martínez-Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*, 6, pp. 41-50.
- McLaughlin, M. (1992). How District Communities Do and Do Not Foster Teacher Pride. *Educational Leadership*, 50(1), pp. 33-35.
- McLaughlin, M. y Talbert, J. (1993). *Contexts that matter for teaching and learning*. Stanford, CA: Center for Research on the Context of Secondary School Teaching, Stanford University.
- McLaughlin, M. y Talbert, J.E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- McLaughlin, M. y Talbert, J. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities. Professional strategies to improve student achievement*. Nueva York: Teacher's College Press
- McLaughlin, M. y Zarrow, J. (2003). Profesores comprometidos con la reforma basada en las evidencias: trayectorias de indagación, análisis y acción docente. En A. Liberman y L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 103-128). Barcelona: Octaedro.
- Mead, G.H. (1956). *On social psychology. Selected papers*. Chicago: University of Chicago Press.
- Miles, M.B. y Ekholm, M. (1985). What is school improvement? En W.G. Van Velzen, M.B. Miles, M. Ekholm, U. Hameyer y D. Robin (Eds.), *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (pp. 25-59). Leuven: Acco.
- Mitchell, C. y Sackney, L. (2000). *Profound improvement: building capacity for a learning community*. Lisse: Swets y Zeitlinger.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, pp. 235-250.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morse, J. M. (1994). *Critical issues in qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Morrissey, M. (2000). *Professional Learning Communities: An ongoing exploration*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. Recuperado de: <http://allthingsplc.info/pdf/articles/plc-ongoing.pdf>
- Mortimore, P. (1991). The Nature and Findings of School Effectiveness Research in the Primary Sector. En S. Riddell y S. Brown (Eds.), *School Effectiveness Research: Its Messages for School Improvement* (pp. 9-19). Edinburgo: Hmso.

- Muijs, D. (2010). A fourth phase of school improvement? Introduction to the special issue on networking and collaboration for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), pp. 1 -3. DOI: 10.1080/09243450903569676
- Muijs, D., West, M. y Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), pp. 5-26. DOI: 10.1080/09243450903569692
- Mulford, B. y Silins, H. (2003). Leadership for organizational learning and improved student outcomes – what do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33(2), pp. 175–195. DOI: 10.1080/03057640302041
- Mulford, W., Silins, H. y Leithwood, K. (2004). *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F.J., Barrio, R., Brioso, M.J., Hernández, L. y Pérez-Albo, M.J. (2000). *Investigación sobre Mejora de la Eficacia Escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE.
- Murillo, F.J. (2002). La “Mejora de la Escuela”: concepto y caracterización. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada* (pp. 15-51). Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), pp. 1-22.
- Murillo, F.J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, pp. 319-360.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), pp. 11-24.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andres Bello.
- Murillo, F.J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), pp. 4-28.
- Murillo, F.J. (2009). Las redes de aprendizaje como estrategia de mejora y cambio educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), pp. 3-6.
- Murillo, F.J. (2012). Nuevas formas de innovar en educación. En M. Rodríguez y C. Llopis (Coords.), *Otra educación es posible* (pp. 83-109). Madrid: Narcea.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), pp. 26-43.

- Murillo, F.J. y Muñoz-Repiso, M. (Coords.). (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo escolar para la Inclusión y la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), pp. 169-186.
- Newmann, F. (1994). School-wide Professional Community. *Issues in Restructuring Schools*, 6, pp. 1-3.
- Newmann, F. y Wehlage, G. (1995). *Successful school restructuring*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools, School of Education, University of Wisconsin-Madison.
- Newmann, F. y Asociados (1996). *Authentic achievement: Restructuring Schools for intellectual quality*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nieto Cano, J. M. (2003). El cambio planificado de los centros escolares. En M. T. González González (Coord.), *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos* (pp. 243-263). Madrid: Pearson Educación.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2000). *Knowledge management in the Learning Society*. Paris: OECD.
- Paredes, J., Murillo, F.J. y Egido, I. (2005). *El profesor ante la innovación y el cambio educativos. Análisis de las actitudes*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Peterson, P., McCarthey, S. y Elmore, R. (1996). Learning from school restructuring. *American Educational Research Journal*, 33(1), pp. 119-153. DOI: 10.2307/1163383.
- Popkewitz, Th. (Ed.). (1983). *Change and stability in schooling: the dual quality of educational reform*. Geelong (Australia): Deakin University Press.
- Popkewitz, Th. (1994). *Sociología política de las reformas educativa: el poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- Reynolds, D., Hopkins, D. y Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: Towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), pp. 37-58. DOI: 10.1080/0924345930040103
- Riley, K. y Louis, K. S. (Eds.). (2000). *Leadership for change and school reform. International perspectives*. Londres: Routledge Falmer.
- Robinson, V. y Timperley, H. (2007). The leadership of the improvement of teaching and learning: Lessons from initiatives with positive outcomes for students. *Australian Journal of Education*, 51(3), pp. 247-262. DOI: 10.1177/000494410705100303
- Rodríguez Romero, M. (2000). Las representaciones del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(2).
- Rodríguez Romero, M. (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.

- Romero, C. (2003). El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de democratización. Una experiencia en escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1).
- Romero, C. (2007). Gestión del Conocimiento, Asesoramiento y Mejora Escolar. "El caso de la escalera vacía". *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 11(1), pp. 1-28.
- Romero, C. (2008). Hacia una "dramática" del asesoramiento escolar: escenario, texto y actuación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), pp. 1-18.
- Romero, C. (Comp.). (2009). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers Workplace: The Social Organization of Schools*. White Planis, NY: Longman.
- Rossmann, G. B., Corbett, H. D. y Firestone, W. A. (1988). *Change and effectiveness in schools: A cultural perspective*. Albany, NY: SUNY Press.
- Rudduck, J., Day, J. y Wallace, G. (2003). Perspectivas de los alumnos sobre la mejora escolar. En A. Hargreaves (Comp.), *Replantar el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Madrid: Amorrortu.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11(1), pp. 45–61. DOI: 10.1007/s10833-008-9098-2
- Sammons, P. (2007). *School effectiveness and equity: making connections*. Report commissioned by Centre for British Teachers, Londres. Recuperado de: <http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/Full%20Literature%20Review.pdf>
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Sarason, S. (1982). *The culture of the school and the problem of change*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Sarason, S. (1990). *The predictable failure of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seashore, K., Anderson, A., y Riedel, E. (2003, enero). *Implementing Arts for Academic Achievement: The impact of Mental Models, Professional Community and Interdisciplinary Teaching*. Paper presented at the Seventeenth Conference of the International Congress of School Effectiveness and Improvement, Rotterdam. Recuperado de: <http://conservancy.umn.edu/bitstream/143717/1/Report.pdf>
- Senge, P. (1990). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.
- Senge, P. (2002). *La Quinta Disciplina: Escuelas que Aprenden*. Bogotá: Norma.

- Sergiovanni, Th. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, Th. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, Th. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* Londres: Routledge Falmer.
- Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Sheldon, C. B. (1988). School counselor as change agent in education reform. En J.M. Allen (Ed.), *School Counseling: New Perspectives & Practices* (pp. 61-65). Greensboro, NC: ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services, University of North Carolina at Greensboro.
- Shön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sigurðardóttir, A. K. (2010). Professional Learning Community in Relation to School Effectiveness., *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), pp. 395 — 412: DOI: 10.1080/00313831.2010.508904.
- Silins, H. y Mulford, W. (2004). Schools as Learning Organizations. Effects on Teacher Leadership and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), pp. 443-466. DOI: 10.1080/09243450512331383272
- Slavin, R.E., Madden, N.A., Dolan, L.J., Wasik, B.A., Ross, S., Smith, I. y Dianda, M. (1996). Success for all: a summary of research. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(1), pp. 41-76. DOI: 10.1207/s15327671espr0101_6
- Smylie, M.A. (1997). Research on teacher leadership: Assessing the state of the art. In B.J. Biddle, L. Good y I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 521-592). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), pp. 143-50. DOI: 10.1080/00131720508984678
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. Londres: Jossey-Bass.
- Spillane, J. Halverson, R., y Diamond, J.B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), pp. 23-28. DOI: 10.3102/0013189X030003023
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), pp. 115-127. DOI: 10.1007/s10833-009-9104-3
- Stoll, L., Bolam, R. y Collarbone, P. (2002). Leading for Change: Building Capacity for Learning. En K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 41-74). Dordrecht: Kluwer.

- Stoll, L., Bolam, R. McMahon, A. Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), pp. 221–258. DOI: 10.1007/s10833-006-0001-8
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Stoll, L., Fink, D. y Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Stoll, L. y Louis, K.S. (Eds.). (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Columbus: Open University Press.
- Stoll, L. y Wikeley, F. (1998). Issues on linking school effectiveness and school improvement. En W. Hoeben (Ed.), *Effective School Improvement: state of the art. Contribution to a discussion* (pp. 29-58). Groningen: GION.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Toole, J.C. y Louis, K.S. (2002). The role of professional learning communities in international education. En K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), *Second international Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 245-280). Dordrecht: Kluwer.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada “Grounded theory”. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CSIC).
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), pp. 453-479. DOI: 10.3102/00028312031003453
- Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CSIC).
- Van Velzen, W.G., Miles, M.B., Ekholm, M., Hameyer, U. y Robin, D. (1985). *Making school improvement work. A conceptual guide to practice*. Leuven: Acco.
- Vescio, V., Ross, D. y Adams, A. (2008). A review of research on the impact of profesional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), pp. 80-91. DOI: 10.1016/j.tate.2007.01.004
- Walker, R. W. (1983). La realización de estudios de caso en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W. Dockrell y D. Hamilton (Eds.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 42-82). Madrid: Narcea.
- Watzlawick, P., Weakland, J. y Fisch, R. (1976). *Cambio*. Barcelona: Herder.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

- West, M. (2010). School-to-school cooperation as a strategy for improving student outcomes in challenging contexts. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), pp. 93-112. DOI: 10.1080/09243450903569767
- West, M., Jackson, D., Harris, A. y Hopkins, D. (2000). Learning through leadership, leadership through learning. Leadership for sustained school improvement. En K. Riley y K. S. Louis (Eds.), *Leadership for change and school reform. International perspectives* (pp. 30-49). Londres: Routledge Falmer.
- Wiersma, W. (2000). *Research methods in education: An introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wikeley, F. y Murillo, J. (2005). Effective school improvement: An introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), pp. 355-358. DOI: 10.1080/09243450500234336
- Yasumoto, J.Y., Uekawa, K. y Bidwell, C.E. (2001). The collegial focus and high school students' achievement. *Sociology of Education*, 74(3), pp. 181-209. DOI: 10.2307/2673274
- Yin, R. (1984). *Case study research. Design and methods*. Londres: Sage Publications.

